

Rapport de recherche

La formation continue des enseignants

M'hammed Mellouki

Edition 2010

Table des matières

INTRODUCTION.....	7
Objet et plan de l'étude.....	7
1. Objet de l'étude.....	8
2. Plan de l'étude.....	8
Remarque méthodologique	10
CHAPITRE 1	11
La formation continue des enseignants en Europe et en Suisse Bref état de la question	11
Note méthodologique.....	30
CHAPITRE 2	31
Caractéristiques des répondants et de leur milieu de travail	31
Synthèse du chapitre	37
CHAPITRE 3	39
Expérience de la formation continue	39
Synthèse du chapitre	51
CHAPITRE 4	55
Besoins, contextes, moments et lieux de la formation continue	55
Synthèse.....	59
Conclusion générale.....	60
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	63

Avant-propos

Dans le cadre actuel de la formation des enseignants au niveau tertiaire, l'essor de la recherche constitue un des objectifs prioritaires de notre institution, en cohérence avec le mouvement continu de professionnalisation de l'enseignement. La plate-forme recherche de la HEP-BEJUNE mène donc une politique de développement et de promotion de la recherche conforme aux normes en vigueur dans les diverses traditions scientifiques. Les programmes et activités de recherche que nous avons mis en place, depuis plusieurs années, sont étroitement liés à notre mission fondamentale : la formation à l'enseignement.

Les quatre axes de recherche¹ qui guident et orientent les activités de nos chercheurs sont articulés, en permanence, à des objectifs précisant notre identité scientifique d'institution tertiaire de formation. Parmi ces objectifs, la contribution à l'essor d'une culture de la recherche, la promotion d'une articulation entre la recherche et les pratiques, ou encore la diffusion dans l'espace BEJUNE des connaissances et résultats issus de la recherche, répondent à des enjeux essentiels de la professionnalisation. C'est dans cette perspective que nous avons créé une nouvelle collection de « rapports de recherche HEP-BEJUNE » destinés à l'ensemble de nos partenaires de la communauté éducative.

C'est avec plaisir que nous vous proposons le rapport de recherche intitulé « **La formation continue des enseignants** » qui inaugure cette nouvelle collection de publications. Réalisé par M'hammed Mellouki, ce rapport présente les résultats d'une recherche menée au cours des deux dernières années. Il s'inscrit pleinement dans notre « esprit » de partage d'une culture de la recherche, et de diffusion de connaissances accessibles et utiles pour les acteurs qui s'investissent au quotidien dans l'enseignement et la formation.

Bernard Wentzel

Doyen de la plate-forme Recherche

HEP-BEJUNE

¹ Les quatre axes de recherche développés actuellement à la HEP-BEJUNE : Formation et insertion professionnelle des enseignants ; Technologies de l'information et de la communication (TIC) et éducation ; Hétérogénéité linguistique, sociale et culturelle des classes ; Didactiques disciplinaires, curriculum et organisation scolaire.

Remerciements

L'enquête qui fait l'objet de la deuxième partie de ce rapport a bénéficié du soutien de plusieurs personnes. Je voudrais tout d'abord remercier Diego Corti, professeur à la HEP BEJUNE, d'avoir mis sur le Web le questionnaire qui a servi à la collecte des données auprès des enseignants. Je remercie également Pascal Wagner, professeur à l'université de Fribourg, pour son soutien technique au cours de la phase de traitement des données sur SPSS. Je suis reconnaissant au Groupe romand de coordination de la formation continue, présidé par Pierre-Alain Besençon, pour ses commentaires sur le projet de recherche qui, initialement, devait se faire à l'échelle romande.

Je remercie Marie-Anne Broyon et Christian Yerly, professeurs respectivement aux hautes écoles pédagogiques du Valais et de Fribourg, pour leurs commentaires sur les premières versions du questionnaire.

Je remercie les chefs des services de scolarisation obligatoire et de l'enseignement secondaire 2 des cantons de Berne (secteur francophone), du Jura et de Neuchâtel sans le support desquels la collecte des données n'aurait pas été aisée.

Enfin, j'exprime mon entière gratitude à Jean-Pierre Faivre et à Bernard Wentzel, respectivement recteur et doyen à la HEP BEJUNE, qui m'ont accordé leur soutien et leur confiance tout au long de la réalisation de l'enquête qui fait l'objet de la deuxième partie de ce rapport.

M'hammed Mellouki

Bienne, le 20 mai 2010

INTRODUCTION

Objet et plan de l'étude

La formation des enseignants a fait l'objet de nombreuses réformes ces deux dernières décennies : refonte substantielle des programmes de formation, changement de paradigmes et redéfinition des modèles de formation, réorganisation et tertiarisation de ses structures, dans certains cas augmentation de la durée globale de la formation (accords de Bologne) et de la formation pratique, professionnalisation de la formation, notamment par l'intégration des résultats de la recherche en sciences de l'éducation, par un accent de plus en plus fort et coordonné sur la formation continue et par une orientation de la formation vers des approches réflexives. Tout cela se passe dans un contexte mondial, aux relents de récessions économiques toujours plus menaçantes, où la productivité des systèmes éducatifs, les méthodes et les pratiques des enseignants sont soumises à une évaluation sans précédent (PISA, rapports de l'OCDE) et, dans certains cas, à une remise en question aussi déstabilisante pour les établissements scolaires que pour les personnels de l'éducation et de l'enseignement, ainsi que pour les parents. Ce contexte, marqué par des changements rapides dans les savoirs, les connaissances disciplinaires, les méthodes et les procédés pédagogiques et didactiques, exige de la part des enseignants des efforts soutenus d'adaptation, de mise à jour de leurs connaissances, de réflexion critique sur leurs pratiques et sur l'efficacité de leur enseignement, des efforts, en d'autres termes, de développement professionnel permanent.

Dans ce contexte, où les enseignants doivent ajuster leur enseignement, leurs façons d'être et de se comporter en fonction des caractéristiques psychologiques, sociales et culturelles des élèves, la formation continue n'est plus pensée comme une étape laissée au hasard des décisions isolées d'individus ou d'établissements, mais est de plus en plus considérée comme partie intégrante du processus d'apprentissage « tout au long de la vie », pour reprendre les termes de la Commission européenne. Il en résulte que les liens entre la formation initiale et la formation continue sont vus comme devant faire l'objet d'une politique cohérente d'ensemble. Sans être fondée uniquement sur ces liens, une politique d'ensemble ne peut cependant se concevoir sans prise en compte du regard que les enseignants jettent sur les différents cours et activités qu'ils ont dû suivre, par obligation ou par choix. Dans le même ordre d'idées, l'élaboration de stratégies d'une gestion rationnelle et réaliste de la formation continue ne peut se faire sans analyse et comparaison des offres de formation, ainsi que des rôles et des responsabilités des acteurs institutionnels qui en sont les auteurs. Une telle politique et de telles stratégies de gestion – comme le soulignent les textes de l'OCDE, de la CDIP et des autorités cantonales suisses – ont tout à gagner à tenir compte des tendances actuelles en formation continue, de son organisation, des représentations qu'ont les acteurs scolaires de sa pertinence, de ses contenus et ses méthodes, de ses impacts sur les pratiques et sur l'efficacité des enseignants. Enfin, une compréhension systématique et nuancée des aspects les plus importants de la formation continue ne peut être réalisée, disent entre autres les travaux de l'OCDE, que dans le cadre d'une étude qui combine les données d'un sondage touchant le plus grand nombre d'enseignants et les informations que seule peut révéler une analyse fine autant des textes politiques et législatifs, que des offres de formation et des représentations que se font les acteurs de telles offres, des besoins et des attentes des enseignants dans le domaine.

1. *Objet de l'étude*

Cette étude a pour objet de faire un bref état de la question de la formation continue des enseignants en Europe et en Suisse et de cerner de plus près les besoins dans ce domaine des enseignants du secteur francophone du canton de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel. Elle vise donc les deux principaux objectifs ci-dessous.

1. Faire une synthèse des travaux les plus pertinents sur l'état actuel de la formation continue et des orientations qui lui sont données notamment en Europe, en Suisse et en Suisse romande.
2. Faire l'analyse de l'appréciation que portent les enseignants sur les formations continues auxquelles ils ont participé au cours des deux dernières années (2007-2009) ; examiner leurs besoins et leurs attentes en la matière ; cerner de plus près leur degré de satisfaction de l'apport de ces activités à l'approfondissement de leurs connaissances disciplinaires, pédagogiques et didactiques, à l'évolution de leurs pratiques de l'enseignement et à leur équilibre professionnel et personnel.

2. *Plan de l'étude*

Le présent rapport comprend deux parties. La première est consacrée à une brève revue des travaux publiés sur la formation continue des enseignants, notamment en Europe et en Suisse francophone, sur les conceptions qui y dominent, son organisation, son statut, sa fréquentation, ses effets sur le changement des pratiques pédagogiques et sur l'apprentissage des élèves, ses acteurs et ses orientations futures.

La seconde partie est réservée à la présentation des résultats d'une enquête effectuée auprès des enseignants de l'enseignement obligatoire de l'espace BEJUNE². Il y sera notamment question des caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants qui ont participé à l'étude, de leur participation ou non aux activités qui leur ont été offertes en la matière durant les deux dernières années, des raisons qui expliquent la non-participation des uns ou la satisfaction des autres, de l'évaluation qu'ils font de l'apport de la formation continue à leur développement professionnel et personnel, de leurs besoins actuels dans le domaine et de certaines des modalités de leur satisfaction.

² L'acronyme BEJUNE désigne le secteur francophone du canton de Berne (BE), les cantons du Jura (JU) et de Neuchâtel (NE).

Première partie

La formation continue en Europe et en Suisse

Remarque méthodologique

Les publications scientifiques sur la question de la formation continue des enseignants restent chose rare. Plus nombreux sont dans ce domaine les essais pamphlétaires et les textes émanant d'acteurs politiques des réseaux éducatifs. La recension consacrée à ces travaux dans le premier chapitre de ce rapport reflète bien cette situation. Hormis les résultats de quelques enquêtes empiriques sur les effets de la formation continue sur les pratiques des enseignants, les textes analysés proviennent souvent de la Commission européenne ou des organismes qui lui sont liés (Eurydice, par exemple), de l'OCDE ou, dans le cas de la Suisse, de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) ou des groupes d'experts qu'elle mandate régulièrement pour l'éclairer, entre autres, sur les questions de la formation continue. Il s'agit donc moins ici d'une revue de littérature exhaustive, que d'une sélection de documents choisis pour l'éclairage qu'ils sont susceptibles de jeter sur le phénomène, sa récente évolution et ses orientations futures.

CHAPITRE 1

La formation continue des enseignants en Europe et en Suisse Bref état de la question

« Maintenir le niveau de qualité des enseignants et veiller à ce que tous suivent une formation continue et poursuivent efficacement leur apprentissage professionnel, c'est là un des principaux défis que doivent relever les décideurs politiques pour répondre aux besoins de la société de l'information » (OCDE, 2005, p. 14).

Les transformations que subit actuellement la formation du personnel enseignant découlent d'un contexte mondial où la plupart des pays sont préoccupés tout à la fois par la concurrence qu'ils doivent se livrer, sur le plan des connaissances comme sur celui de la production et du commerce (Hargreaves, 2003), par la rentabilité des investissements en éducation, par la réussite du plus grand nombre d'élèves et la réduction des taux de déperdition scolaire, par une formation souple, adaptée aux conjonctures changeantes et s'échelonnant tout au long de la vie. C'est un truisme que de dire que depuis toujours les enseignants ont constitué la pierre angulaire des innovations pédagogiques, que de la qualité de leur maîtrise des savoirs disciplinaires et didactiques, de leur engagement et de leur ouverture d'esprit dépendent la réussite et l'échec de ces innovations. À la suite d'une analyse de la situation des enseignants dans 25 des pays membres, l'OCDE arrive à la conclusion que « L'enseignement est considéré de plus en plus comme une activité professionnelle qui demande à ceux qui l'exercent d'analyser correctement chaque situation, de fixer des objectifs, de proposer et de gérer des activités d'apprentissage adaptées, d'évaluer l'impact de celles-ci sur les résultats des élèves, de se montrer sensibles aux besoins d'apprentissage des élèves et de réfléchir, individuellement ou collectivement, sur l'ensemble du processus. » (OCDE, 2005, p. 109). Ce rôle si complexe et crucial exige des enseignants « d'appréhender la société du savoir dans laquelle leurs élèves vivent » (Gustafsson, 2003), d'être « des intellectuels qui s'expriment bien [...] cultivés et capables de réfléchir, de communiquer et de se livrer à une planification systématique » (Rice, 2003), d'agir « comme des chercheurs » afin de « trouver des solutions aux problèmes », de faire un examen critique de « leurs pratiques personnelles », d'assumer « une plus grande part de responsabilité dans leur propre perfectionnement professionnel » et d'avoir « les compétences et la motivation pour être actifs dans la création de connaissances professionnelles, dans leur diffusion parmi leurs collègues et dans l'intégration des résultats de la recherche dans leur travail » (OCDE, 2005, p. 106-110). Si le rôle des enseignants est si capital, alors leur formation, leurs approches et leurs pratiques pédagogiques ne doivent pas être édictées par les idéologies à la mode, façonnées par les sondages de l'opinion publique ou mijotées dans les bureaux de fonctionnaires peu au fait de l'évolution du savoir pédagogique et didactique. Pendant les 50 dernières années, la plupart des pays ont confié la formation du personnel enseignant à des instances universitaires dans l'objectif justement de lui permettre

d'acquérir des compétences et des outils d'analyse et de réflexion qui le mettent à l'abri des influences indues et l'habilitent à suivre le développement des connaissances dans son domaine professionnel et à faire des choix éclairés en matière d'approches pédagogiques et didactiques. Or, on l'a dit plus haut, cet idéal est difficile à atteindre si les politiques éducatives et les programmes de formation sont eux-mêmes définis sans considération pour les données de la recherche. Dans sa comparaison de l'évolution des programmes de formation initiale dans les pays de la communauté européenne, la Commission européenne observe que même si la plupart des pays tendent à professionnaliser la formation et à augmenter sa durée, à ce jour peu de pays y parviennent (Eurydice, 2002). La formation continue tout au long de la carrière est une des stratégies des politiques éducatives développées pour élever la qualification du personnel enseignant au rang de professionnel qu'exige de lui le nouveau contexte mondial.

Comme il s'agit d'un champ relativement peu connu, mais qui, selon les nouvelles politiques éducatives, devait prendre de plus en plus d'ampleur, l'attention des décideurs politiques et des grands organismes européens d'éducation a porté autant sur le cadrage conceptuel du phénomène de la formation continue, que sur son statut, ses modes d'organisation, son attrait auprès du personnel enseignant, ses effets sur le renouvellement des pratiques pédagogiques et sur la carrière enseignante, et sur ses tendances futures. La recherche est toutefois encore très jeune, pour ne pas dire balbutiante, dans le domaine. Aussi, nous nous contentons, dans la première partie de ce chapitre, de résumer certains aspects du phénomène en nous basant essentiellement sur les travaux de la Commission européenne et de l'OCDE, deux organismes reconnus pour leur influence sur les politiques éducatives en Europe, et au-delà. Dans la deuxième partie, comme la documentation n'est guère plus fournie et la recherche n'est pas plus avancée que dans le reste de l'Europe, nous ferons un bref état de la question de la formation continue en Suisse.

1. La formation continue selon l'OCDE et la Commission européenne

Les concepts sont les styles dans lesquels les modes discursifs habillent les idées. En l'espace de quarante ans, le même phénomène a emprunté pour ainsi dire quatre styles : recyclage ou perfectionnement dans les années soixante et soixante-dix, perfectionnement ou formation continue dans les années soixante-dix et quatre-vingt-dix, formation continue ou développement professionnel de nos jours. Comme la formation continue prend et prendra plus de temps dans la vie des travailleurs et plus de budget dans les coffres des États, les organismes européens comme les organismes nationaux d'éducatons ont été invités à davantage de précision concernant ce que les concepts recouvrent.

1.1. Objet, base conceptuelle et champ de la formation continue

Ainsi, Eurydice³ préfère l'emploi de « développement professionnel continu » à celui de « formation continue ». Et ce choix est lié à l'adoption de la ligne de conduite européenne pour la généralisation de l'apprentissage tout au long de la vie : « dans le cadre plus large

³ La base de données du réseau d'information sur l'éducation en Europe qu'on peut consulter en suivant le lien : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

de l'apprentissage tout au long de la vie, de plus en plus de pays adoptent la notion de « développement professionnel continu » plutôt que de « formation continue ». Cette notion recouvre un éventail plus étendu des possibilités de développement professionnel en mettant l'accent sur un concept important de « continuité » et de « cohérence » entre les différentes phases de la carrière » (Eurydice, 2004, p. 19). Une option conceptuelle qui sera confirmée dans les documents ultérieurs : « L'importance accordée à la formation continue semble bien indiquer que les concepts d'apprentissage tout au long de la vie et de développement continu des compétences progressent au sein de la profession enseignante. » (Eurydice, 2005, p. 10).

On retrouve une même préférence conceptuelle chez les analystes de l'OCDE. Dans son rapport intitulé *Le rôle crucial des enseignants*, publié en 2005, l'organisme effectue une vaste comparaison des stratégies adoptées par les pays européens pour *attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Même si son statut, son organisation et le succès qu'il connaît varient d'un pays à l'autre, le développement professionnel représente l'un des dispositifs en voie de généralisation. Par développement professionnel, l'OCDE « entend [...] toute formation continue visant à actualiser, renforcer et élargir les connaissances acquises par l'enseignant lors de sa formation initiale et/ou à leur [sic] faire acquérir de nouvelles compétences et les amener à mieux comprendre certains aspects de leur profession. Des activités de développement professionnel peuvent également être organisées en accompagnement de la mise en œuvre d'une réforme de l'éducation » (OCDE, 2005, p. 140). Aux yeux de cet organisme, ce dispositif ne doit pas être confondu avec les « *formations qualifiantes* qui, normalement, ont pour objet de permettre à des enseignants d'enseigner dans une autre matière ou à un autre niveau d'enseignement », des formations qui, en d'autres termes, procurent aux enseignants des « qualifications supplémentaires » (OCDE, *ibid.*).

Pour ce qui est du champ du développement professionnel, l'OCDE souligne que les programmes et les activités de perfectionnement recouvrent quatre principaux axes. Il s'agit d'activités conçues et réalisées dans le but :

1. D'introduire, accompagner et faciliter « la mise en œuvre de politiques ou de réformes éducatives, qui sont souvent organisées pour présenter des innovations à de grands groupes d'enseignants ». De telles activités peuvent prendre la forme de conférences, de séminaires ou de rencontre d'information ;
2. De préparer les enseignants individuellement ou en petits groupes à l'exercice de certaines tâches spécifiques. Ces activités « peuvent comprendre des cours » et « des travaux personnels ».
3. De répondre aux besoins des établissements scolaires et améliorer leur efficacité. Ce genre d'activités s'adresse généralement « à des groupes d'enseignants du même établissement qui travaillent ensemble pour résoudre un problème ou concevoir un nouveau programme ».
4. Enfin, d'enrichir ou de développer les connaissances des enseignants. Dans ce cas, les enseignants « participent généralement à ces activités en dehors de leur établissement, individuellement ou en compagnie d'enseignants d'autres écoles. Dans certains pays, ces activités personnelles sont étroitement liées aux résultats des évaluations des enseignants » (OCDE, 2005, p. 136-137).

Le rapport de l'OCDE, comme les synthèses d'Eurydice, souligne l'émergence d'une tendance qui s'affirme de plus en plus. Alors que les activités laissées à l'initiative des enseignants sont de moins en moins fréquentes et de moins en moins financées par les pouvoirs publics, « les activités de perfectionnement professionnel propres aux écoles auxquelles prennent part tous leurs enseignants ou une grande partie d'entre eux se généralisent » (OCDE, 2005, p. 137). Ils notent

ainsi que les pays sont de plus en plus nombreux à renoncer aux modèles de gestion « basés sur l'offre de formation continue au profit de modèles basés sur la demande ». De nombreux pays ont libéralisé le marché du développement professionnel en conséquence. Dans ces contextes « les établissements scolaires reçoivent des fonds pour organiser des formations continues en fonction de leurs besoins spécifiques et peuvent rémunérer des formateurs, des chercheurs ou des moniteurs. Dans ces pays, un marché de prestataires de services de développement professionnel est en train d'émerger » (OCDE, 2005, p.137). Dans un tel marché, les universités et les institutions tertiaires de formation entrent directement en concurrence avec des consultants privés et des agences de formation.

1.2. Statut de la formation continue et participation des enseignants

En temps de nouvelles réformes, les activités de formation continue organisées par les autorités scolaires compétentes constituent « une obligation professionnelle pour les enseignants dans tous les pays » (Eurydice, 2008, p. 47). Cependant, en temps normal, autant le rapport de l'OCDE déjà mentionné que les synthèses annuelles élaborées par les spécialistes de la base européenne de données sur les réseaux de l'éducation (Eurydice, 2004, 2005, 2006, 2008) observent que le statut légal de la formation continue varie sensiblement selon les pays. Ainsi, l'OCDE relève que les enseignants ne sont pas soumis à l'obligation de participer à des activités de formation continue dans plus de la moitié des pays membres. La Suisse figure au nombre de pays qui imposent cette obligation, à côté des pays comme l'Australie, l'Autriche, la Belgique (communauté française), l'Écosse, les États-Unis, la Finlande, Les Pays-Bas et la Suède. Ces pays « demandent en général de suivre environ cinq jours de formation par an, avec toutefois des variantes : de 15 heures de formation en Autriche à 104 heures en Suède et 169 heures aux Pays-Bas, soit 10 % de la charge de travail annuelle. En Hongrie, les enseignants sont censés participer à un minimum de 120 heures d'activités de perfectionnement sur une période de sept ans » (OCDE, 2005, p. 139).

La participation effective des enseignants aux activités de développement professionnel varie également d'un pays européen à l'autre. Selon les données de PISA 2000 citées dans ce rapport de l'OCDE, environ 40 % des enseignants en moyenne avaient participé à des activités de cette nature au cours des trois mois précédant l'enquête. La variation du taux de participation à la formation continue est d'autant plus grande que le degré scolaire dans lequel exercent les enseignants est élevé. Avec un taux de participation des enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dépassant les 50 %, la Suisse arrive cinquième, derrière le Danemark, la Finlande, la Norvège et la Suède (OCDE, 2005, p. 141).

Les coûts de la formation continue sont généralement partagés, dans des proportions variables et selon diverses modalités, par les autorités scolaires et les enseignants. Dans plusieurs pays, ces derniers prennent « à leur charge tout ou une partie des frais de déplacement, des droits d'inscription ou l'achat de matériel de formation lorsqu'ils participent à des programmes reconnus. Font exception à la règle le Chili, l'Irlande du Nord et la Suède, où les enseignants ne participent pas à ces dépenses » (OCDE, 2005, p. 139).

Même si la participation aux activités de formation continue n'est pas souvent une condition pour l'évolution dans la carrière, dans un quart environ des pays de l'OCDE, les enseignants sont tenus de prendre part à des activités de perfectionnement pour obtenir une promotion ou un renouvellement de leur certification. Ils doivent se soumettre à cette

obligation pour être promu (chef d'établissement) en Angleterre et au Pays de Galles, en Corée, aux États-Unis, en Irlande du Nord et en Suisse, et pour obtenir le renouvellement de leur certification aux États-Unis et en Israël. En général, la plupart des pays considèrent toutefois que la participation à des activités de développement professionnel est bénéfique pour l'évolution de la carrière des enseignants. Il en va de même pour ce qui est de l'articulation entre perfectionnement et besoins d'amélioration des écoles. Le rapport de l'OCDE souligne qu'à présent « la plupart des pays associent le perfectionnement professionnel aux priorités d'amélioration des écoles et organisent en conséquence la formation continue en milieu scolaire. Dans les trois quarts des pays, les activités de perfectionnement s'inscrivent dans le contexte de l'amélioration des écoles, même si ce n'est pas leur seul axe. La direction des établissements et, dans certains cas, les autorités scolaires locales jouent un grand rôle dans la planification de ces activités » (OCDE, 2005, p. 139).

1.3. Effets de la formation continue

Si les enquêtes systématiques sur la formation continue ne sont pas très nombreuses, aux dires de grands organismes européens (OCDE, 2005 ; Eurydice, 2004, 2005, 2008), celles qui s'attaquent à la mesure de ses effets sur les pratiques des enseignants et les résultats scolaires des élèves sont plus rares encore. C'est qu'il est extrêmement difficile, sinon impossible, écrivent Cautermann et ses collaborateurs, d'isoler l'impact d'une activité de développement professionnel sur les méthodes et les procédés d'un enseignant en classe. La mesure d'un tel impact paraît comme un « écheveau inextricable » (Cautermann & *al.*, 1999, p. 10). Pour Brousseau et Laurin (1997), même si la formation continue peut avoir quelque apport positif, sans doute apprécié comme tel par les enseignants considérés individuellement, rien ne garantit que cela débouche sur une construction ou une actualisation de compétences qui favorisent la réussite des élèves. Sans compter que les enseignants n'optent pas toujours pour des activités de formation continue dans le seul but d'améliorer l'efficacité de leur enseignement, mais aussi souvent pour des raisons plus personnelles : sortir de la routine, rencontrer d'autres enseignants, enrichir leurs connaissances générales, explorer de nouvelles perspectives de carrière, etc. (Baluteau, 2005 ; Parent & *al.* ; 1999, Garant, Lacourse & Scholer, 1995).

Même si les effets du développement professionnel sur l'efficacité des méthodes d'enseignement et sur les résultats scolaires des élèves sont encore peu documentés, le rapport de l'OCDE cite quelques études qui ont réussi à établir une corrélation positive entre les résultats scolaires obtenus en mathématiques et la participation des professeurs de cette discipline à une formation continue prolongée effectuée selon une approche pédagogique « axée sur les contenus spécifiques du nouveau programme qu'ils apprennent à enseigner » (OCDE, 2005, p. 142). De telles études indiquent que les enseignants californiens qui ont eu des possibilités de suivre des ateliers sur les programmes scolaires des mathématiques élémentaires ont des pratiques qui « se rapprochent beaucoup plus de celles prônées dans le nouveau cadre conceptuel des programmes et que les notes de leurs élèves en mathématiques sont très sensiblement supérieures » (OCDE, 2005, p. 142). D'autres travaux arrivent à des conclusions similaires (Wiley & Yoon, 1995 ; Ball & Cohen, 1999 ; Angrist & Lavy, 2001 ; Villegas-Rimers, 2003 ; Desimone & *al.*, 2002 ; Masselter, 2004 ; Thélot, 2004, 2003 ; Houpert, 2005).

Trois conclusions ressortent assez clairement de ces études. Premièrement, plus les activités de formation s'échelonnent sur de longues périodes, qu'elles soient réalisées de

manières continue ou intermittente, plus les effets se ressentent sur les pratiques des enseignants et sur les résultats des élèves. Deuxièmement, les activités de formation continue les plus efficaces sont celles organisées autour de « priorités clairement définies, qui apportent aux enseignants un soutien sans faille et bien ancrées dans les établissements scolaires, qui traitent tant des disciplines enseignées que des stratégies didactiques appropriées et des techniques de gestion de la classe, et qui donnent aux enseignants la possibilité d'observer de nouvelles méthodes pédagogiques et de les expérimenter. » (OCDE, 2005, p. 144). Troisièmement, enfin, pour modifier les pratiques pédagogiques des enseignants, il semble préférable que les programmes et les contenus des formations continues soient conçus et réalisés de façon à susciter la participation collective des enseignants – des enseignants d'un même établissement ou d'un même niveau d'enseignement –, qu'ils soient axés « sur des activités d'apprentissage actif » (OCDE, 2005. P. 144) – où les enseignants mettent en pratique ce qu'ils apprennent – et qu'ils soient alignés sur des critères d'évaluation clairement définis et connus des enseignants.

1.4. Priorités futures en formation continue

On peut regrouper en deux grandes catégories les priorités que l'OCDE et la Commission européenne voient à l'évolution future de la formation continue des enseignants : des priorités d'ordre politique liées à la conception, à l'opérationnalisation et à la gestion des dispositifs de la formation continue ; des priorités d'ordre organisationnel rattachées à la mise en œuvre de systèmes efficaces de formation continue et au rôle qui y jouent les différents acteurs, les enseignants et les écoles en premier lieu. À ces deux ordres de priorités, on peut ajouter un troisième : la réalisation d'études empiriques sur les besoins en formation continue des enseignants et sur les conditions dans lesquelles cette formation continue contribue au changement des conceptions et des pratiques éducatives et, par voie de conséquence, à l'amélioration de la réussite des élèves.

1.4.1. De la conception et de la gestion de la formation continue

Jusqu'à la fin de la décennie 1990, dans la plupart des pays européens, la formation continue était considérée comme un supplément de qualification que l'on demandait, de temps en temps et au gré des réformes et des changements, aux enseignants de se procurer pour suivre l'évolution des programmes scolaires. Dans certains cas, elle devait également permettre à certains enseignants de se doter d'un complément de formation disciplinaire, didactique ou psychopédagogique leur permettant de changer de niveau d'enseignement ou de modifier d'une certaine façon leur trajectoire professionnelle : devenir conseiller pédagogique, inspecteur ou directeur d'établissement. Dans ces derniers cas, la formation continue relevait bien souvent d'initiatives individuelles et répondait à des besoins qui ne coïncidaient pas toujours avec ceux des établissements scolaires. Les dispositifs et les programmes de formation continue, lorsqu'ils existaient, étaient également conçus sans lien avec les programmes de formation initiale et sans référence explicite à un profil déterminé de compétences.

Aujourd'hui, l'OCDE et la Commission européenne plaident pour l'adoption d'une politique globale et cohérente de formation où la formation continue constitue un élément bien articulé à d'autres éléments du processus de qualification, pensée comme une donnée constamment renouvelable.

« La formation initiale des enseignants doit être d'excellente qualité, certes, mais elle ne suffit pas en soi pour répondre aux besoins des enseignants et des écoles. Il faut mieux

intégrer les différentes phases que sont la formation initiale, l'insertion et le développement professionnel pour créer un système global de formation qui soit nettement plus cohérent. [...] définir les compétences et les normes de résultats des enseignants à différents stades de leur carrière permet d'élaborer un cadre dans lequel inscrire le processus continu de perfectionnement professionnel. Pour ce faire, il faut énoncer clairement les responsabilités que les enseignants doivent assumer pour ce qui est de leur propre formation continue et prévoir une structure d'encadrement pour les y aider » (OCDE, 2005, p. 148).

On retrouve la même préoccupation chez la Commission européenne selon laquelle « La formation initiale, la phase finale qualifiante et la formation continue constituent des étapes successives articulées au sein d'un continuum de développement professionnel. C'est pourquoi elles devraient faire l'objet d'une politique de formation unique et cohérente » (Eurydice, 2004, p. 19). Si de telles politiques existent déjà « dans plusieurs pays et sont en projet ou en discussion dans d'autres [...], la cohérence effective en matière de formation des enseignants est loin d'être une réalité dans l'Europe » (*ibid.*). Le statut légal même de la formation continue, variable selon les pays, on l'a vu plus haut, n'est pas de nature à faciliter la coordination du processus de formation. Il devrait donc clairement être défini, comme devraient l'être les droits et les devoirs des enseignants en la matière. Mais l'élaboration et l'adoption d'un profil de compétences demeurent l'élément clé d'une politique globale et cohérente de la formation du personnel enseignant, un élément auquel devrait être articulés, et en fonction duquel devraient être pensés, tous les autres éléments : dispositifs, programmes, contenus, méthodes, moments et durées des formations continues, méthodes d'évaluation, certifications. Un tel profil, souligne sans détour le rapport de l'OCDE, doit être conçu en lien direct avec les apprentissages à faire par les élèves.

« La priorité majeure des pays est de disposer d'un cadre ou profil clair et précis qui définit ce que les enseignants doivent connaître et savoir faire. Ce cadre est indispensable pour orienter la formation initiale, la certification, la formation continue et la promotion des enseignants, et pour déterminer dans quelle mesure ces différents éléments sont efficaces. Avant de préparer le profil de compétences applicable aux enseignants, il faut définir clairement les objectifs à atteindre par les élèves [...]. Le profil doit refléter le large éventail de compétences que les enseignants doivent posséder pour être des praticiens efficaces de l'école d'aujourd'hui. Il doit tenir compte des connaissances spécifiques aux matières, des compétences pédagogiques et de la capacité de prendre en charge des élèves très divers, de travailler en équipe, de contribuer à l'amélioration de l'école et de la profession au sens large et de continuer à se former. » (OCDE, 2005, p. 147).

En définitive, aux yeux l'OCDE et de la Commission européenne, une politique globale de la formation des enseignants semble devoir prendre appui sur :

- Une conception de la formation continue comme un ensemble de dispositifs et de moyens de former, sur une base permanente, le personnel enseignant.
- Une affirmation du statut obligatoire de la formation continue pour tout le personnel enseignant et son inscription dans les textes législatifs et dans le calendrier scolaire.
- Une conception de la formation continue comme faisant partie intégrante d'un processus de développement professionnel s'échelonnant sur toute la carrière.
- L'adoption d'un profil de compétences professionnelles des enseignants selon les degrés scolaires et les disciplines.
- La mise en œuvre de programmes et de stratégies de formation continue en fonction des profils de compétences et en lien avec les programmes d'enseignement, les besoins réels et les perspectives de carrière des enseignants et avec les objectifs des écoles.

- La mise au point des dispositifs d'évaluation des formations continues.
- L'implication des enseignants et des directions des établissements scolaires dans l'élaboration des politiques et des programmes de formation continue.

1.4.2. De l'organisation de systèmes efficaces de formation continue

En quelques mots, pour l'OCDE et pour la Commission européenne, il est plus que temps de mettre de l'ordre, de la cohérence et de l'efficacité dans le système de formation des enseignants. Dans ce domaine, les préoccupations, les politiques et les actions ont beaucoup évolué. Les établissements scolaires prennent et demandent de plus en plus de place dans la réalisation d'activités de formation continue. Les associations enseignantes souhaitent une meilleure cohérence entre les offres de formation continue et l'évolution dans la carrière enseignante. Les pouvoirs publics cherchent un meilleur rendement aux investissements consacrés à ce domaine. La préoccupation fondamentale, on le voit, consiste en une plus grande responsabilisation des acteurs impliqués dans le champ de la formation continue. Une telle responsabilisation devrait passer par une décentralisation planifiée et coordonnée des institutions de formation (Eurydice, 2005, p. 9), par un renforcement des liens de collaboration entre celles-ci et les lieux de pratique, c'est-à-dire les établissements scolaires et, enfin, par des évaluations rigoureuses et constantes des activités de formation continue (Eurydice, 2004, p. 21).

La décentralisation devrait permettre aux établissements scolaires de jouer, en collaboration avec les institutions de formation, un plus grand rôle dans la détermination des demandes de formations qui répondent aux besoins d'amélioration de l'efficacité des écoles et la réussite des élèves. Les écoles devraient, écrit l'OCDE, se muer « en organisations apprenantes ». (OCDE, 2005, p. 153).

La collaboration entre les institutions de formation et les établissements d'enseignement permettra la conjugaison des ressources humaines et, par conséquent, aux enseignants d'expérience de prendre part à la préparation de leurs futurs collègues en les initiant aux ficelles du métier, aux formateurs de garder un pied dans les milieux de pratique, de confronter en d'autres mots les théories, les méthodes et les procédés pédagogiques et didactiques aux données de la réalité de l'enseignement dans les classes, aux futurs enseignants de profiter de cette confrontation pour revoir les représentations qu'ils se font de leur profession et se forger des compétences réflexives dont ils se serviront dans l'analyse critique de leurs pratiques.

Quant à l'évaluation, pour être efficace et contribuer à l'amélioration des activités de formation, elle devrait être à la fois interne et externe. Une évaluation interne mesure généralement le degré de pertinence des activités de formation continue offertes et le niveau de satisfaction de ceux et celles qui en bénéficient. Cette évaluation est « généralement coordonnée par la direction ou un comité d'évaluation mis en place au niveau de l'établissement » (Eurydice, 2006, p. 2). Une telle évaluation est généralement basée « sur des enquêtes auprès du personnel et des étudiants » (*ibid.*). Dans certains pays européens, « l'observation en salle de cours est obligatoire ou recommandée » (*ibid.*). Dans 14 pays, « l'évaluation interne doit avoir lieu une fois par an, voire plus. Sa fréquence peut aussi être déterminée par celle de l'évaluation externe » (*ibid.*).

L'évaluation externe consiste, quant à elle, en « l'analyse d'un projet de formation écrit et/ou d'un rapport d'autoévaluation et, dans une moindre mesure, une visite du site » (Eurydice, 2006, p. 2). Elle porte ordinairement « sur le contenu de la formation, les méthodes d'enseignement, les compétences des formateurs et l'infrastructure » (*ibid.*).

Dans certains pays « les conclusions de l'évaluation externe peuvent avoir des répercussions sur l'accréditation et le financement des organismes de formation » (*ibid.*).

Ces trois conditions – décentralisation, collaboration, évaluation rigoureuse – sont nécessaires, mais elles demeurent, aux yeux de l'OCDE, tributaires d'une approche globale de la formation des enseignants, du soutien que cette approche offre aux enseignants et de la conscience que ces derniers ont de l'importance du développement professionnel pour leur métier.

« Accorder aux enseignants les congés ou le soutien financier prévus au titre de la formation continue revient à reconnaître explicitement son importance pour leur travail et les encourage à y participer. Toutefois, il est tout aussi essentiel que les enseignants prennent conscience de la valeur du perfectionnement professionnel, qu'ils réalisent combien il est important pour l'exercice de leur métier » (OCDE, 2005, p. 152).

Enfin, pour être efficace, le développement professionnel doit s'échelonner sur toute la carrière. Autrement dit, il faut que les enseignants puissent y consacrer « suffisamment de temps et qu'ils bénéficient d'un soutien adéquat » et que les programmes de formation continue « engagent les enseignants dans des activités d'apprentissage analogues à celles qu'ils emploieront avec leurs élèves et qui encouragent la création de communautés éducatives parmi les enseignants. L'une des stratégies clés à cet égard consiste à amener les enseignants à partager plus systématiquement leurs expériences et leur expertise. » (OCDE, 2005, p. 153).

1.4.3. De la nécessité de recherches empiriques sur les effets de la formation continue

Nous l'avons souligné au début de ce chapitre : la formation continue des enseignants, ou leur développement professionnel, si l'on préfère, constitue un champ encore peu étudié malgré les investissements relativement importants qui y sont déjà et y seront encore consentis.

Cependant, il semble, selon des spécialistes du domaine⁴, que les autorités scolaires collaborent de plus en plus avec les chercheurs et sont de plus en plus convaincues de la nécessité de prise en compte des données probantes de la recherche dans la conception et la mise en œuvre des programmes de développement professionnel des enseignants. Un excellent rapport de recherche publié tout récemment aux USA (Wei & *al.*, 2009) fait une bonne synthèse des études portant sur les données probantes sur l'efficacité de la formation continue des enseignants dans le contexte américain. Trois des éléments importants soulignés par les auteurs du rapport, et qui viennent appuyer certaines des conclusions de l'OCDE résumées plus haut, concernent la durée de la formation continue, son étalement dans le temps et l'accompagnement dont sont entourés ceux qui la suivent. Les auteurs citent une synthèse de 1300 études et rapports d'évaluation effectuée par Yoon et ses collaborateurs (Yoon & *al.*, 2007). Ces chercheurs ont isolé et analysé les travaux qui tentent de mesurer les effets du perfectionnement sur les résultats scolaires des élèves. Seulement neuf des 1300 études avaient adopté une méthode empirique rigoureuse permettant de déterminer les effets du perfectionnement sur l'apprentissage des écoliers. Selon les données de cinq des neuf études, les élèves ont obtenu un gain

⁴ Je dois les lignes qui suivent sur la mesure de l'efficacité des formations continues à mon collègue Mario Richard, professeur à Télé-Université de l'Université du Québec à Montréal, qui a eu l'amabilité de lire une première version de ce rapport et m'a fourni de pertinents commentaires et des suggestions de remaniement de cette partie. Je lui adresse mes vifs remerciements.

moyen de 21 points. Toutes choses étant égales par ailleurs, ce gain a été interprété comme découlant des activités de développement professionnel suivies par les enseignants. Les trois principales caractéristiques de la formation suivie par ces enseignants dont les élèves ont amélioré leurs résultats scolaires sont que cette formation s'échelonnait sur une durée relativement longue (allant de 30 à 100 heures), était étalée sur une grande période (allant de six à 12 mois) et assortie d'un ensemble de mesures de suivi et d'accompagnement tout au long de l'année scolaire. Comme le soulignent Bissonnette et Richard (2010), l'accompagnement des enseignants est d'autant plus efficace qu'il est articulé par et autour des communautés d'apprentissage professionnel (équipes d'enseignants réunies pour un travail d'analyse des données d'évaluation et de planification des interventions auprès des élèves) et qu'il s'appuie sur les principes de la collégialité entre les enseignants. Les pratiques de formation qui favorisent l'interobservation des enseignants en salle de classe sont parmi celles qui donnent les meilleurs résultats.

Les élèves de trois des neuf études analysées par Yoon et ses collaborateurs n'ont connu aucune amélioration de leurs résultats scolaires. Les enseignants interrogés dans le cadre de ces études avaient suivi des perfectionnements d'une courte durée (allant de 5 à 14 heures) (Wei & *al.*, p. 9). Cela conduit Wei et ses collaborateurs à inférer que ce sont les formations continues relativement longues et tournées vers la pratique de la classe qui sont les plus pertinentes et qui contribuent le plus efficacement au développement professionnel des enseignants⁵.

Ces résultats rejoignent en partie ceux des travaux de Guskey (1997, 2000, 2001, 2002). Le modèle élaboré par cet auteur part du principe que, pour juger de l'efficacité d'une formation continue, il faut mesurer son impact sur la réussite scolaire des élèves. Par voie de conséquence, un tel impact ne peut être estimé, comme c'est souvent le cas, à partir d'une simple mesure du degré de satisfaction exprimé par les enseignants à l'issue d'une formation (Djibo, 2009). De tels résultats convergent également, comme le notent Bissonnette et Richard (2010), avec les conclusions des travaux de Joyce et Showers (2002). Ces auteurs ont réuni les résultats de 200 recherches sur les effets du perfectionnement sur les pratiques des enseignants et arrivent à la conclusion que, pour être efficace, un programme de formation continue doit viser de manière explicite l'introduction d'une nouvelle méthode d'enseignement et tenir compte de cinq conditions importantes qui peuvent être résumées comme ci-dessous.

1. Fournir des informations et expliquer la théorie sur laquelle repose la méthode proposée ;
2. prévoir la démonstration de la méthode par les formateurs ;
3. offrir aux participants l'occasion de pratiquer la méthode pendant la formation ;
4. fournir aux participants une rétroaction concernant leur performance lors des pratiques
5. offrir un accompagnement directement en salle de classe lors de l'application de la méthode » (Bissonnette et Richard, 2010, à paraître).

Bref, comme on l'a noté plus haut, les politiques de développement professionnel doivent être conçues sur des fondements scientifiques et la formation réalisée dans une optique globale de professionnalisation de l'enseignement. Les recherches sur l'enseignement se

⁵ « The effects of professional learning experiences that are intense and focused on the work of teaching appear to support the “new paradigm” of professional development » (Wei & *al.*, 2009, p. 9).

tourment de plus en plus vers la mesure de l'efficacité des approches et des programmes de formation et contribuent, par voie de conséquence, à la fondation d'une base de données sur les méthodes et les pratiques pédagogiques les plus prometteuses. Enfin, les enseignants sont de plus en plus considérés comme détenteurs de savoirs et de savoirs pratiques qui devraient être codifiés, incorporés à cette base de connaissances et partagés par la communauté enseignante. Dans ce contexte, la recherche pourrait jouer plus d'un rôle en formation continue. Elle pourrait, entre autres :

- Permettre aux chercheurs et aux enseignants de collaborer, de formaliser les savoirs d'expérience des enseignants et de les diffuser.
- Offrir aux enseignants en exercice l'occasion de jeter un regard analytique et critique sur leurs pratiques, d'en comprendre les apports et les limites à l'apprentissage et à la réussite des élèves, de les modifier ou de les adapter selon les caractéristiques de ces derniers.
- Déterminer périodiquement, en fonction des contextes éducatifs et sur la base d'enquêtes empiriques auprès des enseignants et des directions d'établissements scolaires, quels sont les besoins en formation continue et quelles sont les meilleures stratégies pour les combler.
- Donner aux nouveaux enseignants l'occasion de mettre en pratique les connaissances pédagogiques et didactiques acquises dans les institutions de formation, de les tester, de les modifier en fonction des contextes de classe, de les adopter ou de les rejeter.

En un mot, si l'école devait un jour devenir une organisation apprenante, comme le prévoient et souhaitent la Commission européenne et l'OCDE, c'est entre autres par le renforcement des « liens entre la recherche et la pratique » (OCDE, 2005, p. 153) qu'elle le deviendra.

2. Bref aperçu de la formation continue en Suisse

En Suisse, comme ailleurs, les tendances, les objectifs, les contenus et les modes d'organisation de la formation continue des enseignants ont été fortement liés aux réformes récentes des institutions qui doivent en prendre la charge. Ainsi, selon Criblez, Hofstetter et Périsset, la loi qui les a fondées le 6 octobre 1995 a fait des hautes écoles pédagogiques une véritable alternative aux universités. Cette réforme « s'effectue dans la mouvance du *processus d'intégration à l'Europe* et de ce fait fortement influencée par le contexte européen » (Criblez, Hofstetter, Périsset, 2000, p. 31). Une réforme qui s'inscrit également dans le cadre du concordat adopté par les cantons et doit contribuer aux « efforts de coordination menés en Suisse » (Criblez, Hofstetter, Périsset, 2000, p. 31). Les hautes écoles pédagogiques doivent « mener des activités de recherche et développement, ces activités sont considérées [...] comme faisant intrinsèquement partie des tâches définissant une haute école » (Criblez, Hofstetter, Périsset, 2000, p. 33). Enfin, « l'introduction de la formation continue dans le cahier de charge des HEP constitue également une nouvelle condition-cadre » (Criblez, Hofstetter, Périsset, 2000, p. 33).

Même si la formation continue est considérée dès lors « comme une fonction constitutive des HEP » (Criblez, Hofstetter, Périsset, 2000, p. 33), en 2000, la CDIP confirme le rôle joué jusqu'alors en ce domaine par le centre de formation continue des enseignants du secondaire (CPS). Celui-ci se voit confier la « mission d'organiser, d'encourager et de coordonner la formation continue du corps enseignant ainsi que des personnes ayant des fonctions particulières au degré secondaire II » (CDIP, 2000, art. 2). Le CPS n'a pas

seulement pour tâches de déterminer les « demandes et les besoins en formation continue », de « définir et d'évaluer les objectifs » et de coordonner les activités en ce domaine, mais également celles de définir et de dispenser « des contenus de branches et de didactique des disciplines, des contenus interdisciplinaires, didactiques et méthodologiques, pédagogiques et psychologiques ainsi que des contenus liés à des projets et à des fonctions » (CDIP, 2000, art. 3).

Au cours de la première décennie d'existence des hautes écoles pédagogique, le cadrage conceptuel de la formation continue des enseignants, ses visées et les institutions qui en assument la responsabilité font l'objet d'analyses et de clarifications de la part de la CDIP et de groupes de travail mandatés par elle.

Ainsi, au tout début du millénaire, la Suisse traversait un de ces moments cycliques de pénurie d'enseignants et ce manque est diagnostiqué comme étant, du moins en partie, dû à des changements de carrière (départs vers le secteur privé, féminisation, donc courte carrière, mobilité continentale, etc.). Pour y faire face, la CDIP suggère, dans une déclaration relative aux perspectives de carrière dans l'enseignement, promulguée le 1^{er} juin 2001, de s'engager dans une perspective de valorisation de la profession enseignante notamment par une formation initiale et continue qui prépare à l'exercice d'un métier de plus en plus exigeant et par l'offre de perspectives de carrière dans l'enseignement. Dans cette optique, écrit la CDIP, il « conviendra en outre d'associer formations initiale et continue, de privilégier, outre les nouveaux contenus pédagogiques et didactiques (par exemple, dans les domaines des TIC et de la pédagogie interculturelle), l'introduction à la profession et l'intégration de la recherche et du développement dans la formation (ces mesures seront profitables tant à la formation enseignante qu'aux écoles) » (CDIP, 2001, sans pagination). Parallèlement, la CDIP recommande d'adopter une stratégie concertée sur le plan national et le lancement d'une « campagne d'information permettant [...] de renforcer l'image de la profession des enseignantes et enseignants » (*ibid.*) par l'offre d'une formation de qualité et des perspectives intéressantes de carrière.

On le voit, la formation continue est vue ici comme un facteur de valorisation de la profession enseignante. Une valorisation qui, on le comprend, se fait par la hausse de la compétence et le développement de possibilités de carrière de celles et ceux qui l'exercent. La CDIP reviendra sur cette question dans plusieurs de ses documents tout en élargissant, progressivement, le cadrage conceptuel du champ de la formation continue. Dès 2002, et sans doute sous l'influence de travaux européens, la formation continue fait partie d'un triptyque et est conçue en étroite articulation avec la formation initiale et la recherche et développement (R & D). La CDIP écrit à ce sujet que l'intégration de la recherche et développement dans la formation des enseignants constitue un important facteur d'innovation, mais que celle-ci « ne peut réussir que si la R & D est reliée logiquement avec la formation initiale et la formation continue » (CDIP, 2002, p. 30-31).

C'est dans le cadre de l'enquête menée en 2001-2002 par l'OCDE sur les enseignants et la profession enseignante dans les pays membres que la Suisse a l'occasion de préparer un important rapport national sur la question. L'élaboration du rapport suisse a été confiée à Karin Müller Kucera, du Service de la recherche en éducation (Genève), et à Martin Stauffer, de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Berne). La formation continue occupe un chapitre du rapport de cas national livré à l'OCDE en 2003. Les paragraphes qui suivent résument les éléments de ce document susceptibles d'éclairer l'état actuel de la formation continue en Suisse.

Dans l'aperçu historique que les auteurs donnent de l'évolution des politiques en cette matière, on apprend que la formation continue des enseignants a été mise sur pied et étendue au cours des années soixante-dix et quatre-vingt. Dès les années 1999 et 2000, la CDIP avait en main deux importants rapports d'évaluation du système de formation continue, dont celui de Landert qui conclut sur « 44 recommandations visant notamment à une meilleure coordination entre les systèmes de formation initiale et ceux de formation continue, ainsi qu'à une meilleure coordination et standardisation des prestations de formation continue offertes » (Müller et Stauffer, 2003, p. 53).

2.1. Préoccupations à propos de la formation continue

En se basant sur les résultats de ces évaluations, la Conférence suisse des responsables de la formation continue des enseignantes et enseignants (CSFCE, 2001) formula dix thèses (propositions) relativement à la mise en place de la formation continue dans les HEP. Les thèses 1, 2, 4, 5, 6 et 7 résumées ci-dessous portent plus particulièrement sur l'articulation entre la formation initiale et la formation continue.

- « La mise en place de la formation continue des enseignants dans les HEP doit fournir l'occasion d'une analyse de l'état actuel et d'une réelle amélioration de la structuration et de l'offre de formation continue [...] (thèse 1) ; [...]
- les enseignants doivent comprendre et vivre la formation initiale et la formation continue comme deux lieux d'apprentissage coordonnés et deux composantes d'un tout. L'idée directrice est celle d'un processus d'apprentissage permanent, étendu sur toute la durée de la carrière professionnelle, ce qui implique une collaboration et une coordination effectives entre formation initiale et formation continue (thèse 4) ;
- divers publics et instances (enseignants, écoles, directions, autorités scolaires, associations d'enseignants, etc.), aux attentes différentes, concourent à la genèse et au pilotage de la formation continue. En offrant leurs services, les institutions de formation continue sont coresponsables de ce système, dont elles s'efforcent d'assurer la cohérence malgré la multiplicité des demandes (thèse 5).
- dans les HEP, formation initiale et formation continue doivent devenir des partenaires égaux (thèse 6) ;
- avec la création des HEP, les prestations de base de la formation comme les offres de formation continue s'enrichiront et se diversifieront (thèse 7) » (cité dans Müller et Stauffer, 2003, p. 42-43).

On le voit, les principales préoccupations concernent la restructuration des différentes dimensions de la problématique de la formation du personnel enseignant, de la définition du rôle qui doit y jouer la formation continue, des liens qui doivent être resserrés entre les dispositifs de la formation initiale et de la formation continue. Ces préoccupations incitent donc à la poursuite de la réflexion sur le statut et les conditions-cadres de la formation continue dans ses liens avec les différents éléments du système.

2.2. Statut, conditions et pratiques de la formation continue des enseignants

Les auteurs du rapport suisse à l'OCDE soulignent l'absence de synthèse systématique sur le statut, les conditions-cadres et les pratiques de la formation continue dans tous les cantons. Ils relèvent notamment que « dans plusieurs cantons, la formation continue est

définie comme partie intégrante de la mission des enseignants, entraînant ainsi un droit qui est en même temps un devoir de formation continue » (Müller & Stauffer, 2003, p. 51). À titre d'exemple, les enseignants de l'enseignement obligatoire du canton de Schwyz « doivent démontrer qu'ils ont suivi en moyenne cinq jours de formation continue par an sur trois ans. [...] ». Certains autres cantons, comme Berne et le Tessin, « proposent des dispositifs de formation continue de longue durée (congé de formation payé) » (*ibid.*), alors que d'autres ont développé une plateforme Internet pour « publier les offres de formation continue pour tous les niveaux d'enseignement, dans toute la Suisse, dans le but de centraliser les offres et de faciliter les inscriptions » (*ibid.*).

Pour ce qui est plus précisément du statut de la formation continue, un rapport plus récent, commandé par la CDIP, affirme que tous les cantons exigent plus ou moins ouvertement de leur personnel enseignant de suivre une formation continue. « Toutes les descriptions de mandat s'accordent pour affirmer que les enseignantes et enseignants ont pour tâche l'enseignement et l'éducation et sont tenus de suivre une formation continue » (Hofacher, 2008, p. 26). La durée, la fréquence, les modalités, les modes d'organisation et les apports d'une telle formation demeurent, pour leur part, variables d'un canton à l'autre.

De manière générale, notent Müller et Stauffer, ce sont les enseignants, en fonction de leurs besoins, qui – individuellement, par établissement, par groupes de disciplines d'enseignement ou de didactique – déterminent le mode et les contenus de la formation continue. Celle-ci n'est pratiquement jamais soumise à une évaluation systématique, mais est souvent sanctionnée par une attestation de participation. De ce fait, ce type de formation continue n'a généralement pas d'incidence sur l'évolution dans la carrière.

Si les enseignants en sont souvent les demandeurs, les responsables et les fournisseurs des formations continues varient. Le tableau 1 montre que les institutions cantonales (HEP, séminaires pédagogiques), les écoles (formation interne) et les établissements privés sont les principaux responsables et fournisseurs de la formation continue des enseignants de l'enseignement obligatoire (primaire et secondaire 1). À ceux-là s'ajoutent, en ce qui a trait à la formation continue des enseignants du secondaire 2, des institutions nationales comme la CDIP et le Centre suisse pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire 2.

Müller et Stauffer soulignent également que les conditions de participation aux activités de formation continue varient sensiblement selon les cantons, notamment en ce qui a trait à « la gratuité ou non des cours, la fréquentation des cours pendant les vacances scolaires ou même en période scolaire, le maintien ou non du paiement du salaire, les frais de déplacement et le défraiement des cours couverts ou non » (Müller & Stauffer, 2003, p. 51). Cela fait dire à Criblez que la Confédération et les cantons ont besoin d'une direction commune « afin d'harmoniser les conditions-cadres » dans le domaine de « la formation continue des enseignants, notamment au secondaire II ». (Criblez, 2002, p. 34)

Tableau 1 : Fournisseurs et responsables de la formation continue des enseignants (situation en 2003)

Niveau scolaire	Fournisseurs	Responsables
Primaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Institutions cantonales de la formation de base et de la formation continue (séminaires pédagogiques, HEP, etc.) ▪ Formation continue interne ▪ Fournisseurs privés 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cantons ▪ Écoles ▪ Fournisseurs privés
Secondaire I	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Institutions cantonales de la formation de base et de la formation continue ▪ Formation continue interne ▪ Fournisseurs privés 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cantons ▪ Écoles ▪ Fournisseurs privés
Secondaire II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centre suisse pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire II (CPS/WBZ) ▪ Institutions cantonales de la formation de base et de la formation continue (séminaires pédagogiques, HEP, etc.) ▪ Formation continue interne ▪ Fournisseurs privés 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ CDIP (Confédération) ▪ Cantons ▪ Écoles ▪ Fournisseurs privés

Source : adapté de Müller et Stauffer, 2003, p. 51.

Le rapport suisse à l'OCDE relève, enfin, comme cela a été mentionné plus haut, l'absence d'une « articulation formelle entre les formations continues et la carrière des enseignants. Par exemple, la conservation du droit d'enseigner n'est pas liée aux réussites des cours prédéfinis dans le cadre des programmes de formation continue » (Müller & Stauffer, 2003, p. 53). Il en est de même pour ce qui est du manque d'arrimage entre les besoins individuels des enseignants, ceux des écoles et des cantons. Puisque « l'intérêt pour la formation continue varie fortement entre ces trois niveaux », les auteurs suggèrent aux responsables de la formation continue « d'octroyer de façon accrue les ressources aux trois types d'utilisateurs » : les enseignants, les écoles, les cantons, des « ressources qui sont actuellement allouées directement aux fournisseurs » (*ibid.*).

2.3. Formation continue pour tous les enseignants, tout au long de la carrière

En 2008, un groupe d'experts mandaté par la CDIP élabore un rapport sur l'état de la *Profession enseignante : analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Le groupe est présidé par Kurt Hofacher. Dans ce rapport, les auteurs assignent à la formation continue les mêmes objectifs que ceux que l'OCDE, dans son rapport mentionné plus haut, tend à réserver au développement professionnel. Selon Hofacher et ses collaborateurs (2008), tels que dispensés par les hautes écoles pédagogiques, les programmes de formation continue doivent concourir à l'atteinte de cinq grands objectifs.

- « *Développement des compétences* : approfondissement et élargissement des compétences de base acquises durant la formation initiale ; maîtrise des changements liés à l'évolution de la société ; savoirs permettant de résoudre des problèmes actuels ; acquisition ou développement de savoir-faire dans des domaines spécifiques ;
- *Développement de l'identité* : réflexion sur l'identité professionnelle et renforcement de celle-ci ; encouragement des échanges par-delà les degrés et les établissements scolaires ; renforcement de l'identité de l'école et de son organisation ;
- *Développement de la qualité* : développement du répertoire professionnel au niveau des relations avec les enfants et les jeunes apprenants ; orientation selon des standards professionnels ; développement de la responsabilité pour le parcours scolaire des enfants ou adolescents ; développement de la

responsabilité au niveau des contacts de l'école avec les autorités, les parents et les milieux concernés plus larges ;

- *Soutien de la mobilité* : soutien lors de l'introduction à la profession ; soutien en cas de retour à l'enseignement ; transmission des spécificités d'un canton pour les enseignantes et enseignants ayant suivi des filières de formation différentes ; création de formations complémentaires en cours d'emploi habilitant à l'enseignement de branches supplémentaires ; formation continue suivie en parallèle de l'activité professionnelle pour acquérir un diplôme d'enseignement supplémentaire (enseignement à un autre degré scolaire) ;
- *Développement des ressources* : renforcement des ressources en personnel et organisationnelles ; promotion de la santé en milieu professionnel ; impulsions pour l'apprentissage individuel et autogéré. Suivant leurs objectifs et leurs contenus, les formations continues s'accomplissent sous forme de cours, de séminaires, de colloques, d'enseignement ex cathedra, de modules de formation continue, de cours postgrades (CPG) ou d'études postgrades (EPG). Dans ce domaine, la CDIP a également édicté un règlement de reconnaissance » (Hofacher, 2008, p. 24-25)⁶.

Il semble donc que « formation continue » et « développement professionnel » recouvrent *grosso modo* un même objet et que celui-ci a trait à l'approfondissement et au maintien à jour ou au renouvellement des compétences professionnelles, c'est-à-dire des compétences disciplinaires, pédagogiques et didactiques des enseignants. Il ne s'agit donc plus seulement, comme ce fut le cas pendant longtemps, d'un complément de formation dont il faut doter uniquement les enseignants souffrant de lacunes disciplinaires ou didactiques, mais bien d'une stratégie qui doit toucher l'ensemble du personnel enseignant, et ce, dès les premières années d'enseignement jusqu'au terme de sa carrière. On comprend alors plus aisément pourquoi une telle formation doit être connectée en permanence au développement des connaissances scientifiques et, par voie de conséquence, à la recherche en éducation.

Si, donc, les activités de formation continue ou de développement professionnel ont été confiées aux hautes écoles pédagogiques, c'est que celles-ci, comparées aux anciennes écoles normales, écrit le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE), « se distinguent par une référence plus soutenue à la science et à la recherche durant la formation, ainsi que par l'élargissement de leur mandat de prestations à des tâches telles que l'information et le conseil, l'introduction à la profession, la formation continue et le développement de l'institution scolaire » (CSRE, 2006, p. 159).

Cette redéfinition qui lie la formation continue, la démarche scientifique et la recherche en éducation découle du nouveau modèle de préparation des professionnels de l'enseignement basé sur la tertiarisation des institutions qui en ont la charge. « La tertiarisation de la formation des enseignantes et enseignants a impliqué une nouvelle conception de celle-ci au sein des hautes écoles pédagogiques. La formation initiale et continue a été modularisée et axée sur des standards et compétences professionnelles. Elle s'accomplit sur une base scientifique, en se fondant sur des théories scientifiques et en transmettant des connaissances sur des méthodes scientifiques » (Hofacher, 2008, p. 23-24).

⁶ Pour un exposé plus complet de ces thèses, lire CSFCE (2001).

Bien tapis entre les lignes des rapports des experts, sourdent les appels lancés un peu partout dans le monde, initiés ou relayés par les documents de la Commission européenne et de l'OCDE, pour la formation d'un personnel, mieux qualifié, certes, mais surtout compétent à suivre, de manière permanente, les changements. Un personnel qui a, donc, la capacité non seulement de se former, mais aussi celle de se défaire de ses habitudes et techniques, voire de ses connaissances, chaque fois que les situations l'exigent, chaque fois que les réformes et les changements rendent caduques les techniques et les procédés pédagogiques et didactiques ou les connaissances disciplinaires.

Du reste, ce sont ces changements rapides et continuels – maintes fois évoquées dans les rapports des commissions, des organismes, des groupes et des institutions qui se penchent sur la formation des enseignants – qui justifient la souplesse et la capacité d'adaptation de plus en plus requises du personnel enseignant. Le rapport rédigé par Hofacher à l'intention de la CDIP rappelle ce contexte où « le rythme globalement accéléré des mutations sociales et l'accroissement rapide du savoir dans une "société cognitive et apprenante" soulignent l'importance de la formation continue » (Hofacher, 2008, p. 49). Il recommande, à son tour, une plus grande coordination des différents éléments du système de formation, et une meilleure clarification du cadrage conceptuel qui doit, entre autres, distinguer les différents types et statuts des formations continues et complémentaires et définir leur ancrage respectif dans la carrière enseignante. « De tels concepts explicites de développement professionnel, fondés sur une politique du corps enseignant, représentent non seulement un attrait pour la profession enseignante, mais sont aussi fonctionnellement indispensables pour doter les établissements scolaires en personnel aux qualifications requises. » (Hofacher, 2008, p. 62).

Quatre lignes maîtresses peuvent être dessinées à partir des réflexions et des travaux que la CDIP a menés ou commandités au cours des 20 dernières années.

En premier lieu, la préoccupation d'une plus grande cohérence dans le système de formation des enseignants était aussi présente dans le discours de la CDIP que dans les textes des grands organismes européens comme l'OCDE et la Commission européenne. Preuve, s'il en fallait, que les responsables suisses ont toujours été attentifs aux changements qui s'opèrent dans le champ de la formation du personnel enseignant en Europe.

En deuxième lieu, d'après certains diagnostics et orientations suggérés par des groupes de travail ou identifiés par la CDIP, la dynamisation de la profession enseignante devait passer par la rénovation des contenus de formation, par une plus grande articulation de la théorie et de la pratique, de la formation initiale et continue, par l'insertion de la recherche et développement dans le cursus de formation et par la diversification des perspectives de carrière dans l'enseignement. Ce recadrage fait de la formation continue une pierre angulaire dans l'attraction et le maintien dans l'enseignement d'un personnel motivé et de qualité.

En troisième lieu, il s'avère du plus urgent, dans un contexte de concordat entre les cantons, de compétition à l'échelle européenne et de rareté des ressources, de réfléchir à des stratégies efficaces de rationalisation de la gestion des systèmes et des personnels de l'éducation.

En quatrième et dernier lieu, toute gestion rationnelle des personnels de l'enseignement, notamment des enseignants, doit se fonder sur une connaissance de leurs besoins et des besoins des écoles et des communautés qui la gèrent, ainsi que des offres des institutions de formation, les hautes écoles pédagogiques plus précisément.

C'est dans l'optique de mieux connaître les attentes et les besoins en formation continue des enseignants, et dans le but d'adapter et de mieux coordonner les offres, que la HEP-BEJUNE⁷ a réalisé une enquête dans les cantons qu'elle dessert. Les données de cette enquête devaient permettre de répondre à des questions comme celles-ci : quel est le degré d'attrait qu'exercent sur les enseignants les activités de formation continue offertes par la HEP ? Quels sont les effets des formations continues suivies sur le renouvellement des pratiques, sur le développement professionnel et personnel ou sur la carrière ? Quels sont les besoins actuels du personnel enseignant en matière de formation continue ?

Les chapitres qui suivent présentent les résultats de cette enquête.

⁷ HEP-BEJUNE : Haute école pédagogique desservant le secteur francophone du canton de Berne et les cantons du Jura et de Neuchâtel.

Deuxième partie

Enquête auprès des enseignants du secteur francophone du canton de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel

Note méthodologique

L'enquête dont les résultats sont présentés dans les chapitres qui suivent a pour objectif général de connaître l'appréciation que font les enseignants des activités de formation continue qui leur ont été proposées, ou auxquels ils avaient participé, au cours de la période étudiée (automne 2007/hiver 2009), de mesurer leur degré de satisfaction de l'apport de ces activités à l'approfondissement de leurs connaissances disciplinaires, pédagogiques et didactiques, à l'évolution de leurs pratiques de l'enseignement et à leur équilibre professionnel et personnel et, enfin, de cerner de plus près leurs besoins actuels en formation continue et les diverses modalités spatio-temporelles de leur satisfaction.

Les données de cette enquête ont été collectées par questionnaire auprès des enseignants du secteur francophone du canton de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel. L'enquête a touché les enseignants de tous les degrés, du préscolaire à la maturité fédérale (baccalauréat), à l'exception des secteurs de la formation professionnelle et de la formation continue. La collecte des données s'est déroulée du 11 mai au 15 juin 2009. Seuls les questionnaires remplis au complet ont été comptabilisés. Le total des répondants retenus pour l'analyse est de 1085 individus. Le traitement des données a été effectué à l'aide des logiciels Excel (questions ouvertes) et SPSS (données quantitatives).

CHAPITRE 2

Caractéristiques des répondants et de leur milieu de travail

Ce chapitre est consacré à une présentation sommaire de certaines caractéristiques des enseignants qui ont participé à l'enquête sur la formation continue. Il y est question de leurs caractéristiques sociodémographiques et professionnelles, de leur formation et de l'importance qu'ils accordent à la formation continue, ainsi que de certains traits descriptifs de leur milieu de travail. On le verra, dans le chapitre 3, ces facteurs seront mis à contribution pour tenter de mieux comprendre pourquoi des enseignants ont suivi des activités de formation continue durant la période considérée ici – de l'automne 2007 au printemps 2009 – et d'autres ne l'ont pas fait, bien que de telles activités soient obligatoires ou fortement recommandées dans les cantons faisant partie de l'espace BEJUNE.

1. Caractéristiques sociodémographiques

Le tableau 2 donne la distribution des répondants selon certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques. On peut noter que près de deux tiers (62 %) des répondants enseignent dans le canton de Neuchâtel, alors que 20,4 % travaillent dans le secteur francophone du canton de Berne et 16,8 % au Jura. Les statistiques officielles du personnel enseignant des trois cantons de l'année 2008-2009 ne sont pas encore disponibles. Toutefois, si l'on compare les résultats des données récoltées dans le cadre de cette enquête et les statistiques scolaires de l'année 2006-2007, seules disponibles au moment de la rédaction de ce rapport, on constate que les enseignants du canton de Neuchâtel sont un peu surreprésentés dans l'échantillon à l'étude (+5,2 %) et ceux du Jura sont un peu sous-représentés (-3,8 %). Quant aux enseignants de Berne, on observe une différence tout à fait négligeable (0,02 %) entre l'échantillon des répondants (20,4 %) et la proportion (20,6 %) que représentent les enseignants du secteur francophone de Berne⁸ par rapport à l'effectif des enseignants de l'espace BEJUNE. Un peu moins de 1 % des enseignants interrogés travaillent dans plus d'un canton. Compte tenu de la taille de l'échantillon retenu des répondants, N = 1085 individus, ces différences ne devraient pas affecter l'analyse et les tendances qui seront dégagées.

Comme on pouvait s'y attendre, tant la féminisation du corps enseignant est devenue un phénomène mondial, les femmes constituent le plus gros de l'effectif des répondants.

⁸ En 2006-2007, la population francophone du canton de Berne représentait 7,6 % de la population totale de ce canton (toutes langues confondues). Dans le canton de Berne, les données sur les personnels de l'enseignement traitées annuellement par l'Office fédéral des statistiques (OFS) ne sont pas ventilées en fonction de la langue d'enseignement. Pour estimer le nombre d'enseignants du secteur francophone de ce canton, nous avons donc ramené leur proportion à celle de la population francophone du canton. En 2006-2007, le personnel enseignant du canton comptait 12501 membres, soit, 950 enseignants pour le secteur francophone.

Elles représentent 72,6 % de l'ensemble. Pour ce qui est de l'âge, les enseignants de moins de 30 ans représentent 11,6 % et ceux âgés de 30 à 39 ans 23,5 % comparativement à 26,3 % qui se situent dans la tranche 40-49 ans, à 33,9 % dans la tranche 50-59 ans et enfin à 4,7 % qui ont atteint 60 ans ou plus.

En outre, la majorité des enseignants (80 %) vivent en couple. La moitié n'a pas d'enfants, alors que 13,9 % d'entre eux ont un enfant à charge et que 20,8 % et 14,3 % ont respectivement deux ou trois enfants et plus à charge.

Dans le cas des 868 enseignant(e)s vivant sous le même toit, 11,1 % des conjoints restent au foyer et 7,1 % occupent un emploi à moins de 50 % de leur temps, alors que 18,9 % travaillent à mi-temps et 62,9 % à plein temps.

Enfin, le français est la langue maternelle, ou langue première, de la très grande majorité des enseignants interrogés (91,6 %), tandis que 4,6 % d'entre eux sont germanophones et 3,8 % sont de langue italienne ou autre.

Tableau 2 : Répartition des répondants selon certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques. Enseignants du secteur francophone de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel, 2009

Caractéristiques sociodémographiques		% de répondants	Nombre de répondants
Canton	Berne francophone	20,3	220
	Jura	16,8	182
	Neuchâtel	62,0	673
	Plus d'un canton	0,9	10
Sexe	Hommes	27,4	297
	Femme	72,6	788
Âge	- 30 ans	11,6	126
	30-39	23,5	255
	40-49	26,3	285
	50-59	33,9	368
	60 et +	4,7	51
Situation familiale	Seul(e)	20,0	217
	En couple	80,0	868
Enfants à charge	Aucun	50,0	542
	Un	13,9	151
	Deux	21,8	237
	Trois et +	14,3	155
Taux d'occupation du conjoint	Au foyer	11,1	96
	Moins de 50 %	7,1	62
	Mi-temps	18,9	164
	Plein temps	62,9	546
Langue maternelle	Français	91,6	994
	Allemand	4,6	50
	Italien et autres	3,8	41

2. Formation et importance accordée la formation continue

Les données du tableau 3 montrent qu'un peu plus du tiers des répondants (37,8 %) possèdent un diplôme d'enseignement au primaire, 12,7 % détiennent un diplôme pour le préscolaire, autant (12,9 %) pour le secondaire 1, alors que 5,6 % possèdent un diplôme pédagogique pour l'enseignement en secondaire 2 et 2,2 % en enseignement spécialisé. Près du quart des enseignants de l'échantillon (24 %) ont plus d'un diplôme, tandis que 3,2 % n'ont que des certificats ou des attestations acquis par des formations continues. À ce dernier pourcentage il faut ajouter 1,6 % des répondants qui ont déclaré ne posséder aucun diplôme ni certificat d'enseignement.

Pour ce qui est des institutions où les enseignants ont fait leur formation, il s'agit, dans plus de la moitié des cas (55,9 %), d'écoles normales, alors que 15,8 % ont étudié dans les hautes écoles pédagogiques, 12,5 % dans les universités et 7,3 % dans les deux. Les 8,5 % restant des répondants (Autres) comprennent sans doute les 4,8 % qui ne possèdent pas de diplôme d'enseignement ou ne possèdent que des certificats et le personnel formé à l'étranger, dans d'autres types d'institutions. Tout près du tiers (31 %) des diplômes et des certificats d'enseignement ont été délivrés en 1980 ou avant, cependant que 40,7 % les avaient obtenus entre 1981 et 2000. Enfin, 26,7 % des répondants ont eu leur diplôme ou certificat en 2001 ou après.

Par ailleurs, la majorité des enseignants (81,6 %) enseignent les matières pour lesquelles ils ont été formés aux écoles normales, aux hautes écoles pédagogiques ou à l'université, alors que 18,4 % d'entre eux enseignent certaines branches sans avoir reçu de formation préalable dans le domaine.

En outre, le jugement que les enseignants portent sur les activités de formation continue peut induire des actions concrètes de leur part, l'engagement ou non dans un développement professionnel. Il en va de même pour ce qui est des lieux de formation, notamment de la distance qui les sépare du lieu de résidence des enseignants. Comme le montrent les données du tableau 3, la presque totalité des répondants (96,3 %) considère que la formation continue est moyennement importante ou très importante, contre une minorité (3,7 %) qui la juge sans importance pour l'exercice du métier. Dans le même sens, mais dans des proportions moins tranchées, près des deux tiers des répondants (64,7 %) préfèrent suivre des activités de formation continue lorsque les institutions qui les dispensent sont situées à moins de 30 minutes de leur domicile et 35,3 % d'entre eux peuvent les fréquenter même si ces dernières se trouvent au-delà de cette distance.

Tableau 3 : Répartition des répondants selon certains indicateurs de leur formation, les disciplines enseignées sans formation, l'importance qu'ils accordent à la formation continue et le degré préféré de proximité du lieu de formation continue. Enseignants du secteur francophone de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel, 2009

Formation et importance accordée à la formation continue		% de répondants	Nombre de répondants
Diplôme d'enseignement	Préscolaire	12,7	138
	Primaire	37,8	410
	Secondaire 1	12,9	140
	Secondaire 2	5,6	61
	Spécialisé	2,2	24
	Deux diplômes et plus	24,0	260
	Certificats, attestations	3,2	35
	Sans diplôme	1,6	17
Lieu de formation	EN	55,9	607
	HEP	15,8	171
	UNI	12,5	136
	EN-HEP-UNI	7,3	79
	AUTRES	8,5	92
Année d'obtention du dernier diplôme	Aucun diplôme d'enseignement	1,6	17
	1980 et avant	31,0	336
	Entre 1981 et 2000	40,7	442
	2001 et après	26,7	290
Disciplines enseignées sans formation pédagogique	Non	81,6	885
	Oui	18,4	200
Importance accordée à la formation continue	Très importante	61,5	667
	Moyennement importante	34,8	378
	Peu ou pas importante	3,7	40
Degré souhaité de proximité du lieu de formation continue	Moins de 30 minutes	64,7	702
	30 minutes et plus	35,3	383

3. Caractéristiques professionnelles

Si l'on examine maintenant quelques-unes des caractéristiques professionnelles des répondants présentées dans le tableau 4, on peut relever que 13 % parmi eux exercent leur profession au préscolaire, 40,9 % enseignent au primaire, 25,7 % au premier degré du secondaire et 6,7 % au second degré cependant que 5,8 % œuvrent au sein de l'enseignement spécialisé et 7,8 % enseignent à deux niveaux ou plus.

En ce qui a trait au taux d'occupation, on peut remarquer qu'une proportion égale d'enseignants, soit 44,3 % respectivement, exerce à mi-temps⁹ et à plein temps, alors qu'un peu plus d'un enseignant sur dix (11,4 %) travaille à temps partiel, c'est-à-dire à

⁹ Mi-temps équivaut à un taux d'occupation se situant entre 50 % et 89 % selon la définition de l'Office fédéral de statistiques.

moins de 50 % selon la terminologie de l'Office fédéral de statistiques. Pour ce qui est du type de recrutement, il faut noter que la grande majorité des répondants (84,5 %) jouissent de contrats à durée indéterminée et 15,5 % bénéficient de contrat à durée déterminée ou sont recrutés sur une base temporaire, à titre de remplaçants, par exemple. Du point de vue de leur expérience dans l'enseignement, les répondants se répartissent de manière équilibrée entre les quatre catégories retenues. Ainsi, 27,1 % ont passé 10 ans ou moins dans l'enseignement, 26,6 % enseignent depuis 11 à 20 ans, 25,9 % depuis 21 à 30 ans et 20,4 % travaillent depuis plus de 30 ans.

Pour ce qui concerne plus particulièrement les enseignants du secondaire, on peut remarquer que la moitié des répondants enseigne trois disciplines ou plus, alors que 30,7 % parmi eux donnent des cours dans deux branches et 19,3 % enseignent une seule discipline. En outre, un tout petit peu plus du quart des répondants (27,1 %) exercent dans les domaines de la langue, de la littérature, des sciences humaines, des arts et de l'économie, alors que 14 % enseignent dans le champ des mathématiques et des sciences, 22,6 % combinent des enseignements dans deux champs et 23 % dans trois champs. Enfin, 13,3 % pratiquent leur profession dans le domaine de l'éducation physique et sportive et dans d'autres domaines.

Tableau 4 : Répartition des répondants selon certaines de leurs caractéristiques professionnelles. Enseignants du secteur francophone de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel, 2009

Caractéristiques professionnelles		% de répondants	Nombre de répondants
Degré scolaire	Préscolaire	13,0	141
	Primaire	40,9	444
	Secondaire 1	25,7	279
	Secondaire 2	6,7	73
	Spécialisé	5,8	63
	À 2 degrés et plus	7,8	85
Taux d'occupation	Moins de 50 %	11,4	124
	50 à 89 %	44,3	481
	90 % et plus	44,3	480
Type de recrutement	CDD et provisoire	15,5	168
	CDI	84,5	916
Expérience dans l'enseignement	10 ans et moins	27,1	294
	11-20 ans	26,6	289
	21-30 ans	25,9	281
	31 ans et plus	20,4	221
Nombre de disciplines enseignées (enseignement secondaire surtout)	Une	19,3	86
	Deux	30,7	137
	Trois et plus	50,0	223
Champ d'enseignement (secondaire surtout)	Langues, SH, Arts, Éco.	27,1	128
	Maths-sciences	14,0	66
	Deux champs	22,6	107
	Trois champs et plus	23,0	109
	EPS et autres	13,3	63

Légendes : SH : sciences humaines ; Éco : économie ; CDD : contrat à durée déterminée ; CDI : contrat à durée indéterminée.

4. Caractéristiques de l'établissement, lieu d'exercice

La taille de l'établissement peut être un facteur qui a son importance dans la détermination et la fréquentation des activités de formation continue. On peut penser que plus grands sont les établissements d'enseignement, plus ils disposent de ressources permettant à leur personnel enseignant de suivre des sessions de formation continue et des activités de développement professionnel et personnel. On verra plus loin jusqu'à quel point ce lien est statistiquement significatif entre la taille de l'établissement et le fait d'avoir suivi ou non une formation continue depuis l'automne 2007. Notons pour l'heure que 38,2 % des répondants travaillent dans de petits établissements comprenant moins de 10 classes, 45,9 % dans des établissements de taille moyenne (10 à 30 classes) et 15,9 % dans des écoles de plus de 30 classes (tableau 5).

Certaines catégories d'élèves les plus défavorisés sur les plans économique, social, culturel ou scolaire peuvent demander une adaptation constante des contenus et des procédés d'enseignement et, par voie de conséquence, exiger un renouvellement soutenu des méthodes d'enseignement et de manières d'être et de se comporter des enseignants. On vérifiera également plus loin le lien entre ces facteurs et la fréquentation des activités de formation continue. Remarquons pour le moment qu'aux dires des enseignants interrogés, la majorité des élèves de leurs classes d'enseignement (67,9 %) proviennent de tous les milieux socioéconomiques, cependant que 9,9 % et 13,3 % sont issus, respectivement, des couches sociales moyennes ou aisées et des milieux populaires.

En outre, près de la moitié des enseignants (48,7 %) déclarent exercer dans des classes comptant 10 % et moins d'élèves allophones, contre 21,7 % et 29 % exerçant dans des classes dont l'effectif est composé, respectivement, de 11 à 20 % ou de 21 % et plus d'allophones. Enfin, seulement 9,2 % des répondants disent n'avoir pas d'élèves en difficulté d'apprentissage dans leur classe, alors que 43,7 % ont entre un et deux élèves, 30,6 % entre trois et quatre et 16,5 % accueillent cinq élèves en difficulté ou plus dans leurs classes.

Tableau 5 : Répartition des répondants selon certaines caractéristiques de l'établissement, lieu de travail. Enseignants du secteur francophone de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel, 2009

Caractéristiques de l'établissement		% de répondants	Nombre de répondants
Taille de l'établissement	Petit : moins de 10 classes	38,2	414
	Moyen : entre 10 et 30	45,9	498
	Grand : 31 classes et plus	15,9	173
Provenance sociale des élèves	Toutes couches sociales	76,9	834
	Couches moyennes et aisées	9,9	107
	Couches populaires	13,3	144
Élèves allophones en classe	10 % et moins	48,7	528
	11-20 %	21,7	235
	21 % et plus	29,7	322
Élèves en difficulté en classe	Aucun élève	9,2	100
	1-2 élèves	43,7	474
	3-4 élèves	30,6	332
	5 élèves et plus	16,5	179

Synthèse du chapitre

Pour conclure cette description, on peut résumer comme suit les principales caractéristiques des enseignants qui ont participé à l'enquête qui fait l'objet de cette partie du rapport.

Sur le plan sociodémographique :

- Tout près des deux tiers des répondants travaillent au sein des écoles neuchâteloises.
- Plus des deux tiers d'entre eux sont des femmes.
- L'âge de huit enseignants sur dix se situe entre 30 et 59 ans.
- Également, huit enseignants sur dix vivent en couple.
- La moitié des répondants n'ont pas d'enfants, l'autre moitié ont à charge un à trois enfants ou plus.
- Près des deux tiers des conjoints travaillent à plein temps et près d'un cinquième à temps partiel.
- Un peu plus de neuf répondants sur dix ont le français comme première langue ou langue maternelle.
- Sur le plan de leur formation et de l'importance qu'ils accordent à la formation continue :
- Tout près de huit enseignants sur dix possèdent un diplôme pédagogique reconnu pour enseigner dans les classes préscolaires et au sein de l'enseignement obligatoire. Le quart d'entre eux détiennent deux diplômes ou plus. Près de 5 % n'ont pas de diplôme pédagogique. Certains parmi ces derniers ont des certificats, d'autres non.
- La génération des enseignants formés dans les anciennes écoles normales représente un peu plus de la moitié des répondants, alors que celles qui ont obtenu leur qualification pédagogique dans les toutes récentes hautes écoles pédagogiques, dans les universités ou dans les deux, regroupent environ un tiers des participants à l'enquête.
- Près d'un tiers des répondants ont obtenu leur diplôme dans les années 1970 ou avant, alors que quatre enseignants sur dix ont été diplômés durant la période 1980-2000 et un cinquième depuis 2001.
- La très grande majorité des répondants considèrent la formation continue comme moyennement ou très importante dans le cheminement de leur carrière.
- Enfin, les deux tiers des répondants souhaiteraient que les activités de formation continue soient réalisées à proximité de lieu de leur domicile (à moins de 30 minutes).
- Sur le plan professionnel :
- Près de huit enseignants enseignent dans les classes préscolaires et dans l'enseignement obligatoire. Le reste se répartit entre l'enseignement au secondaire 2, les classes spécialisées ou dans deux degrés et plus.
- Un peu plus de quatre enseignants sur dix travaillent à plein temps. Une même proportion enseigne à mi-temps et moins de deux enseignants sur dix travaillent à temps partiel.
- Les répondants se répartissent de manière assez équilibrée du point de vue de leur expérience dans l'enseignement : environ un quart exerce, respectivement,

depuis 10 ans ou moins, ou depuis 11 à 20 ans, ou depuis 21 à 30 ans. Un cinquième seulement enseigne depuis plus de 30 ans.

- Les enseignants qui n'enseignent qu'une seule discipline ne représentent qu'environ le quart des répondants, alors qu'un peu moins du tiers de ces derniers enseignent deux disciplines et la moitié trois disciplines et plus.
- Un tout petit plus que le quart des répondants enseigne dans les champs des langues et de la littérature, des sciences humaines et des arts, alors qu'un cinquième œuvre dans deux champs et un autre quart dans trois champs et plus. Un peu plus d'un enseignant sur dix exerce dans le domaine des sciences et des mathématiques et un nombre égal dans celui de l'éducation physique et sportive ou autre.
- Sur le plan enfin des caractéristiques des établissements scolaires où exercent les répondants :
- La plupart des établissements scolaires où enseignent les répondants sont de moyenne (10 à 30 classes) ou de petite taille (moins de 10 classes). Seulement environ 16 établissements sur 100 comprennent 31 classes ou plus.
- La majorité des élèves provient de toutes les couches sociales, alors qu'un peu moins d'un élève sur dix et un peu plus d'un élève sur dix sont issus, respectivement, des couches moyennes et aisées et des couches populaires.
- L'effectif de la moitié des classes d'enseignement sous la responsabilité des répondants se compose de 10 % ou moins d'élèves allophones, l'effectif de l'autre moitié des classes comprend 11 % et plus d'élèves dont la langue d'enseignement n'est pas la première langue. Un peu moins d'une classe sur dix ne compte aucun élève allophone dans son effectif.

CHAPITRE 3

Expérience de la formation continue

Nous verrons dans ce chapitre quel est le taux de fréquentation des activités de formation continue par les répondants, quels motifs évoquent ceux et celles parmi eux qui n'ont participé à aucune activité de formation durant la période considérée, quels facteurs favorisent ou freinent la poursuite de cours ou de sessions de développement professionnel¹⁰.

Comme on peut le remarquer au tableau 6, la grande majorité (84 %) des enseignants interrogés ont suivi une ou plusieurs activités de formation continue depuis l'automne 2007.

Tableau 6 : Répartition des répondants selon leur fréquentation ou non des activités de formation continue depuis l'automne 2007. Enseignants du secteur francophone de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel, 2009

Fréquentation des activités de la FC	% des répondants	Nombre de répondants
Oui	84,0	911
Non	16,0	174

Nous allons tout d'abord voir quels sont les motifs évoqués par les 174 répondants qui n'ont suivi aucune activité de formation continue. Nous verrons par la suite quelles sont les activités qui ont été les plus fréquentées, dans quels objectifs et à combien de jours les répondants estiment la durée de leur formation.

1. Motifs de la non-fréquentation des activités de formation continue

Une des questions (voir le questionnaire en annexe) demandait aux enseignants d'indiquer la ou les raisons qui les avaient empêchés de participer à des activités de formation continue offertes depuis l'automne 2007. Ils pouvaient choisir plusieurs motifs et indiquer lesquels parmi ceux-ci n'avaient joué aucun rôle, joué un rôle partiel ou essentiel dans leur décision. Pour faciliter le traitement des données, nous avons dichotomisé les réponses à la question comme on le voit au tableau 7.

C'est le « manque de temps » qui est évoqué par la presque totalité (91,9 %) des répondants pour expliquer leur non-participation aux activités de développement professionnel au cours de la période à l'étude. On manque de temps, comme dit une

¹⁰ Bien que certains auteurs et organismes fassent une distinction entre « formation continue », « développement professionnel » et « perfectionnement », pour la seule raison d'éviter la redondance, ces termes sont utilisés ici comme équivalents.

enseignante, parce que la préparation des leçons, l'enseignement et d'autres activités parascolaires prennent toute la place. « Je m'investis dans la classe. Le travail est beaucoup plus ardu qu'à mes débuts dans l'enseignement. Les enfants demandent beaucoup plus d'attention ! À cela s'ajoutent les activités extrascolaires et l'ordinateur qui m'obligent à passer quelques heures en plus à l'école ! » (enseignante). Ou, comme dit cette autre enseignante, parce qu'on est engagé dans des activités de bénévolat et que cet engagement « prend beaucoup de temps et d'énergie » (enseignante).

Le plus souvent, le manque de temps résulte donc d'une combinaison de facteurs : jeunes enfants à la maison et désir de ne pas sacrifier la vie de famille, activités de formation continue se donnant loin du domicile (dans un autre canton), travail à plein temps des deux conjoints, poursuite d'une formation complémentaire, engagement dans des activités culturelles extrascolaires.

Près des deux tiers des enseignants interrogés évoquent également les responsabilités familiales (63,8 %) ou l'éloignement des institutions (60,4 %) où étaient organisées les activités de formation continue. Pour un peu plus de la moitié d'entre eux ce sont aussi les horaires des formations (57,35 %), le « manque d'adéquation entre leurs besoins et les offres de formation » (54,7 %) ou tout simplement un « manque de motivation » de leur part (51 %) qui expliquent leur désertion des activités de formation continue.

Parfois, c'est moins le manque de temps que d'autres facteurs liés à la nature des activités offertes, sinon à la position même du répondant qui sont évoqués pour expliquer la désertion des activités de formation continue au cours des deux dernières années.

Il y a, ainsi, les autodidactes qui, grâce à la lecture et la recherche sur Internet, préfèrent se former par eux-mêmes.

- « Je préfère consacrer plusieurs heures par semaine à me perfectionner sérieusement (lectures) dans mon domaine plutôt que d'aller suivre un cours "bidon" sur la couleur des plumes du canari ou la construction de paniers tressés en Nouvelle-Zélande » (enseignante).
- « Je préfère me former moi-même. Depuis 10 ans, je passe tout mon temps libre à collecter des informations, à rechercher de nouveaux moyens d'enseignement, à me tenir à jour sur les "nouvelles données". J'aime "aller chercher" ; je n'aime pas qu'on m'"inonde". Je ne supporte plus les cours en groupe qui souvent restent stériles, bien que pavés de bonnes intentions. J'aime le travail individuel : là où la passion est sans limites, sans jugements, sans comparaison, sans horaire » (enseignant).
- « Je cherche moi-même à compléter mes "manques" en interrogeant, lisant, cherchant, échangeant, partageant, faisant des stages, surfant sur le Net, observant, expérimentant. J'adore partir seule à la découverte : je fais ce que je veux, comme je veux, quand je veux (c'est-à-dire presque tout le temps), et je voyage selon mes envies, mes découvertes. Je déteste les cours collectifs imposés qui pour moi servent plus à justifier la conscience des politiques, "on a fait quelque chose", sans se préoccuper de l'efficacité concrète sur le terrain [...]. À mes yeux, l'enseignant doit suivre l'évolution de la société, mais il doit avant tout être lui-même : on enseigne selon sa personnalité selon ses "tripes" » (enseignante).

Procédant de cette manière, ces enseignants autodidactes évitent de perdre leur temps, pensent-ils, à suivre des activités qui ne répondent pas à leurs besoins ou qui manquent carrément de consistance, comme les activités de courte durée, celles organisées autour

d'objets de bricolage ou celles encore qui fonctionnent sur la base d'une dynamique de groupes où les participants sont « livrés à eux-mêmes », comme l'écrit une enseignante. Se basant sur leur expérience antérieure, certains enseignants redoutent le manque de consistance des activités de formation continues au programme, comme le craint cette enseignante.

« Je crains certains cours brefs (une demi-journée) où une bonne partie du temps est consacrée à des travaux en groupe au cours desquels les participants sont livrés à eux-mêmes. Ce genre d'échanges peut se faire (et se fait) sur la place de travail avec les collègues. J'attends plutôt des cours magistraux avec des travaux pratiques guidés par l'animateur. L'annulation d'un cours au dernier moment pour cause d'inscriptions en nombre insuffisant est également très désagréable surtout lorsqu'on a dû faire un choix entre le cours et un projet de voyage » (enseignante).

Il y a, enfin, des enseignants qui fuient les formations qui ne sont pas adaptées aux disciplines qu'ils enseignent ou au niveau scolaire où ils enseignent.

« J'ai suivi la formation sur les MITIC. Je résume les nombreux lundis de formation en quelques pages (environ 1 par jour de travail). Mais aucune formation technique n'a été apportée. [...] Le reste (utilisation pédagogique des TIC, par exemple) fait partie de notre travail quotidien. Personnellement, les 99 % de ce que j'ai vu ne s'adaptaient qu'à l'école primaire, voire au secondaire I. Très peu pour les maths et la physique en secondaire II. Pas de cours non plus sur les différents formats, les encodages, les différents protocoles de mise en réseau, etc. C'était lamentable » (enseignant).

En outre, parmi les facteurs qui ne semblent pas ou semblent peu justifier leur décision, il faut souligner tout d'abord le « manque de soutien du supérieur » qui n'a joué aucun rôle dans le cas de 93,2 % des non-participants aux activités de formation continue. Dans le même ordre d'idées, 85,4 % et 81,8 % disent que ni « l'incompétence des animateurs », ni le « manque d'information » ne les ont empêchés de suivre des activités de perfectionnement ou de développement professionnel. Dans le cas de 66,3 % et 61,3 % des répondants, le motif de la non-participation ne peut être lié à une « déception de formations antérieures », ni à un doute quant à « l'apport » de la formation offerte à « l'amélioration de la pratique d'enseignement ». Sont également exclus comme motifs de leur défection : le fait d'avoir « d'autres responsabilités scolaires » (57,3 %), celui de considérer « suffisante la formation professionnelle initiale » (55,6 %) pour exercer convenablement sa profession, et, enfin, la période dans l'année, du mois ou de la semaine où avaient lieu les formations continues (53,7 %).

Tableau 7 : Répartition du pourcentage et du nombre de répondants n'ayant pas suivi d'activités de formation continue depuis l'automne 2007 selon les motifs évoqués. Enseignants du secteur francophone de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel, 2009

Motifs	% des répondants		Nombre de répondants
	Pas du tout	En partie ou essentiellement	
Manque de temps	9,1	91,9	164
Responsabilités familiales	36,2	63,8	163
Degré d'éloignement des lieux de formation	39,6	60,4	159
Horaire des formations	42,6	57,3	148
Formation ne répondant pas aux besoins	45,3	54,7	159
Manque de motivation	49,0	51,0	155
Période des formations	53,7	46,3	134
Formation professionnelle initiale suffisante	55,6	44,4	151
Autres responsabilités scolaires	57,3	42,7	150
Apport incertain à l'amélioration de la pratique	61,3	38,7	160
Déception des formations antérieures	66,2	33,8	145
Coûts élevés des formations	75,5	24,5	147
Problèmes de santé	75,8	24,2	153
Manque d'information sur les offres FC	81,8	18,2	148
Incompétence des animateurs	85,4	14,6	151
Manque de soutien du supérieur	93,2	6,8	132

2. Participation aux activités de formation continue depuis l'automne 2007

Comment expliquer que certains enseignants, et ils sont nombreux (84 % de l'échantillon) ont suivi des activités de formation au cours de la période étudiée alors que d'autres ne l'ont pas fait ? Pour répondre à cette question, nous avons mis en relation la variable « participation à la formation continue » à deux modalités – « Oui » pour participation et « Non », pour non-participation – et les 23 facteurs présentés au chapitre 2 (tableaux 2 à 5). Le tableau 8 donne la liste de ces facteurs et la présence ou l'absence de lien statistique significatif avec la variable « participation à la formation continue ». Comme on peut le voir, seulement 10 des 23 facteurs ont un lien statistique significatif ($p < 0,05$) avec la « participation à la formation continue ». Bien que ces liens soient généralement de faible intensité¹¹, ils nous permettent tout de même de dégager quelques éléments de compréhension des décisions des enseignants concernant la fréquentation – ou non – des activités de la formation continue.

On peut dire, de prime à bord, que la participation (ou la non-participation) à des activités de formation continue au cours de la période allant de septembre 2007 jusqu'au

¹¹ L'indice de cette intensité mesurée à l'aide du V de Cramer se situe entre $V = 0,09$ et $V = 0,18$.

moment de la collecte des données de cette enquête – printemps 2009 – ne relève pas d'une décision liée au sexe ou à l'âge des répondants, ni d'ailleurs de leur situation familiale, du nombre d'enfants dont ils ont la charge, du taux d'occupation du conjoint ou de l'appartenance linguistique du répondant. Dans le même ordre d'idées, la poursuite de formations continues ne dépend pas de l'ancienneté telle qu'indiquée par l'année d'obtention du diplôme d'enseignement, du fait d'avoir à enseigner des disciplines pour lesquelles on n'avait pas reçu de préparation, des branches qu'on enseigne (secondaire) ou du champ disciplinaire (langues et lettres, sciences et mathématiques, etc.), du degré scolaire où on enseigne, de la provenance sociale des élèves de l'établissement, ou, enfin, de la présence d'élèves en difficulté dans les classes des sujets interrogés.

Tableau 8 : Différents facteurs et leur relation statistique avec la variable fréquentation/non-fréquentation des activités de la formation continue depuis l'automne 2007. Enseignants du secteur francophone de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel, 2009

Différents facteurs	Relation statistique avec la variable « participation à la formation continue
Sexe	Non significative
Âge	Non significative
Situation familiale	Non significative
Enfants à charge	Non significative
Taux d'occupation du conjoint	Non significative
Langue maternelle	Non significative
Lieu de formation à l'enseignement	Non significative
Année d'obtention du diplôme d'enseignement	Non significative
Disciplines enseignées sans formation	Non significative
Degré de proximité du lieu de formation continue	Non significative
Champ disciplinaire d'enseignement (secondaire)	Non significative
Provenance sociale des élèves	Non significative
Présence d'élèves en difficulté en classe	Non significative
Diplôme d'enseignement	Significative
Canton	Significative
Degré scolaire	Significative
Nombre de disciplines enseignées	Significative
Taille de l'établissement	Significative
Présence d'élèves allophones en classe	Significative
Taux d'occupation	Significative
Type de recrutement	Significative
Expérience dans l'enseignement (secondaire)	Significative
Importance accordée à la formation continue	Significative

En outre, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, dix facteurs ont eu quelque effet sur la prise de décision de suivre ou non une formation continue. Parmi ces facteurs, le niveau de diplôme d'enseignement détenu semble avoir un effet très modéré ($V = 0,17$) et non linéaire (tableau 9). Pour le résumer, on peut dire que ce sont les détenteurs d'un diplôme d'enseignement au secondaire 1 qui étaient, proportionnellement, les plus nombreux (90,0 %) à fréquenter des activités de formation continue depuis l'automne

2007. Ils sont talonnés par les diplômés pour l'enseignement au primaire (87,3 %) et les titulaires de deux diplômes d'enseignement ou plus (84,2 %). D'un autre côté, ce sont les porteurs du diplôme d'enseignement au secondaire 2 qui ont eu le plus haut taux de non-participation à la formation continue (36,1 %), suivis par ceux qui ne possèdent aucun diplôme d'enseignement (29,2 %) et par les titulaires d'un diplôme d'enseignement spécialisé (25 %).

Par ailleurs, même si elles sont significatives, les différences entre les cantons sont minimales. Les enseignants du secteur francophone du canton de Berne sont, proportionnellement, un peu plus nombreux (88,6 %) à avoir suivi des activités de formation continue que ceux du canton de Neuchâtel (83,4 %) et du Jura (79,7 %). Quant à l'influence du degré d'enseignement sur la participation à la formation continue, elle est tout à fait comparable – en sens et en intensité – à celle du diplôme décrite ci-dessus¹². Les variables « nombre de disciplines enseignées » – qui ne concernent cependant que les enseignants du secondaire –, « la taille de l'établissement », le pourcentage « d'élèves allophones » dans les classes des répondants, le « taux d'occupation » de ces derniers, de même que leur « expérience dans l'enseignement » ont un effet linéaire, bien que toujours très modérés. Ainsi, plus grands sont le nombre de branches enseignées, la taille de l'école, le taux de présence des élèves allophones en classes, le taux d'occupation et le nombre d'années d'ancienneté dans l'exercice de leur profession, plus les répondants étaient enclins à participer à des activités de formation continue (tableau 9). Les enseignants ayant un contrat à durée indéterminée ont été un peu plus nombreux (85,5 %) à fréquenter les sessions de formation que ceux qui sont sous contrat à durée déterminée ou qui travaillaient comme remplaçants (76,2 %). Enfin, l'intérêt que portent les répondants à la formation continue semble directement associé à la conception qu'ils se font de son importance. Ainsi, les enseignants qui considèrent que la formation continue est très importante ou importante sont significativement plus nombreux (88,8 %) à avoir fréquenté les activités offertes au cours de la période étudiée que ceux qui la jugent comme étant peu ou pas importante (67,5 %).

¹² D'ailleurs, la corrélation significative entre ces deux variables (diplôme et degré d'enseignement) est la corrélation la plus intense observée dans cette analyse ($V = 0,69$).

Tableau 9: Fréquentation ou non des activités de la formation continue (FC) depuis l'automne 2007, selon différents facteurs. Enseignants du secteur francophone de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel, 2009

Différents facteurs	Fréquentation des activités de la FC		Nombre de répondants
	Oui	Non	
Diplôme d'enseignement			
Préscolaire	80,4	19,6	138
Primaire	87,3	12,7	410
Secondaire 1	90,0	10,0	140
Secondaire 2	63,9	36,1	61
Spécialisé	75,0	25,0	24
2 diplômes et plus	84,2	15,8	260
Certificats, attestations	80,0	20,0	35
Aucun diplôme	70,6	29,4	17
Canton			
Berne francophone	88,6	11,4	220
Jura	79,7	20,3	182
Neuchâtel	83,4	16,6	673
Degré scolaire			
Préscolaire	80,9	19,1	141
Primaire	85,6	14,4	444
Secondaire 1	89,2	10,8	279
Secondaire 2	67,1	32,9	73
Spécialisé	69,8	30,2	63
2 degrés et plus	88,2	11,8	85
Nombre de disciplines enseignées (secondaire)			
Une	75,6	24,4	86
Deux	81,0	19,0	137
Trois et plus	88,8	11,2	223
Taille de l'établissement			
Moins de 10	80,2	19,8	414
Entre 10 et 30	85,5	14,5	498
31 et plus	88,4	11,6	173
Élèves allophones en classe			
10% et moins	80,3	19,7	528
11 % et plus	87,6	12,4	235
Taux d'occupation			
Moins de 50 %	71,8	28,2	124
50 à 89	85,2	14,8	481
90 et plus	85,8	14,2	480
Type de recrutement			
CDD et provisoire	76,2	23,8	168
CDI	85,5	14,5	916
Expérience d'enseignement			
10 ans et moins	78,9	21,1	294
11-20 ans	85,1	14,9	289
21-30 ans	86,5	13,5	281
31 ans et plus	86,0	14,0	221
Importance accordée à la formation continue			
Très importante	88,8	11,2	667
Moyennement importante	77,2	22,8	378
Peu ou pas importante	67,5	32,5	40

Toutes les relations sont statistiquement significatives à $p < 0,05$ avec une valeur du test de Cramer variant entre $V = 0,09$ et $V = 0,18$.

2.1. Types d'activités de formation continue suivies

Rappelons que 911 des 1085 répondants retenus ont suivi une ou plusieurs activités de formation continue au cours de la période couverte par cette enquête, soit de l'automne 2007 au printemps 2009. Le tableau 10 détaille les types d'activités fréquentées par les répondants. Comme on peut le constater, la presque totalité de ces derniers (96,4 %) a participé à des formations de type plutôt classiques, c'est-à-dire données sous forme de cours, de séminaires ou d'exposés. Quatre répondants sur cinq (81,3 %) ont participé à des activités de développement personnel, 75 % ont profité des journées pédagogiques pour se ressourcer, 62,8 % ont effectué des visites dans des établissements culturels (musées, expositions, etc.) et 60,7 % ont participé à un groupe de travail thématique au sein de leur établissement. Les activités les moins fréquentées ont été celles qui concernent une expérience d'enseignement à l'étranger (4,8 %), les voyages d'études pour l'apprentissage ou le perfectionnement de langues étrangères (19,3 %), par exemple, la formation à distance (25,9 %) et celles enfin ayant pour objectif la préparation à l'encadrement des stagiaires en enseignement (34 %).

Tableau 10 : Répartition des réponses selon les types d'activités de formation continue suivies par les répondants depuis l'automne 2007. Enseignants du secteur francophone de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel, 2009

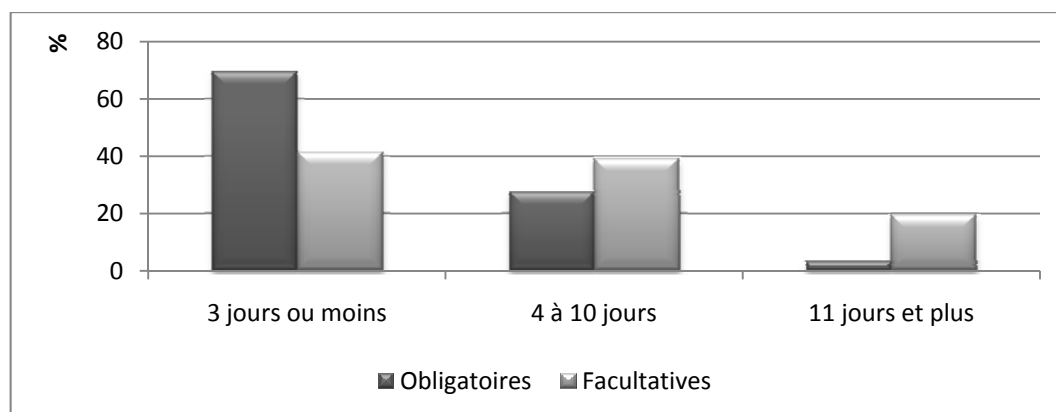
Types d'activités de formation continue suivies	% des répondants	Nombre de réponses*
Cours, séminaires, exposés	96,4	838
Activités de développement personnel	81,3	607
Journées pédagogiques	75,0	529
Visites d'établissements culturels (musées, etc.)	62,8	404
Groupes de travail	60,7	388
Formation à l'encadrement des stagiaires HEP	34,0	192
Formation à distance	25,9	136
Voyages d'études (langues, etc.)	19,3	100
Expérience d'enseignement à l'étranger	4,8	23
Total		3217

* Le nombre de réponses diffère du nombre de répondants considérant que ces derniers ont suivi plusieurs activités de formation continue.

2.2. Durée et statut des activités de formation continue suivies

Comme on peut le voir au graphique 1, un peu plus des deux tiers (69,6 %) des 911 individus qui ont participé à des activités de formation continue de trois jours ou moins l'ont fait parce qu'ils y étaient obligés ou, du moins, fortement incités à le faire par les autorités scolaires. Quatre individus sur dix (41,3 %) l'ont fait de leur propre initiative. Les répondants ont été un peu plus nombreux à participer à des formations facultatives de plus longue durée. Ils sont 39,2 % à avoir suivi des formations facultatives de 4 à 10 jours contre 27,4 % qui l'ont fait par obligation. Ils sont également 19,5 % à avoir participé volontairement à des formations de 11 jours et plus, contre seulement 3 % qui l'ont fait pour répondre à une obligation légale ou à une forte incitation de la part des autorités scolaires.

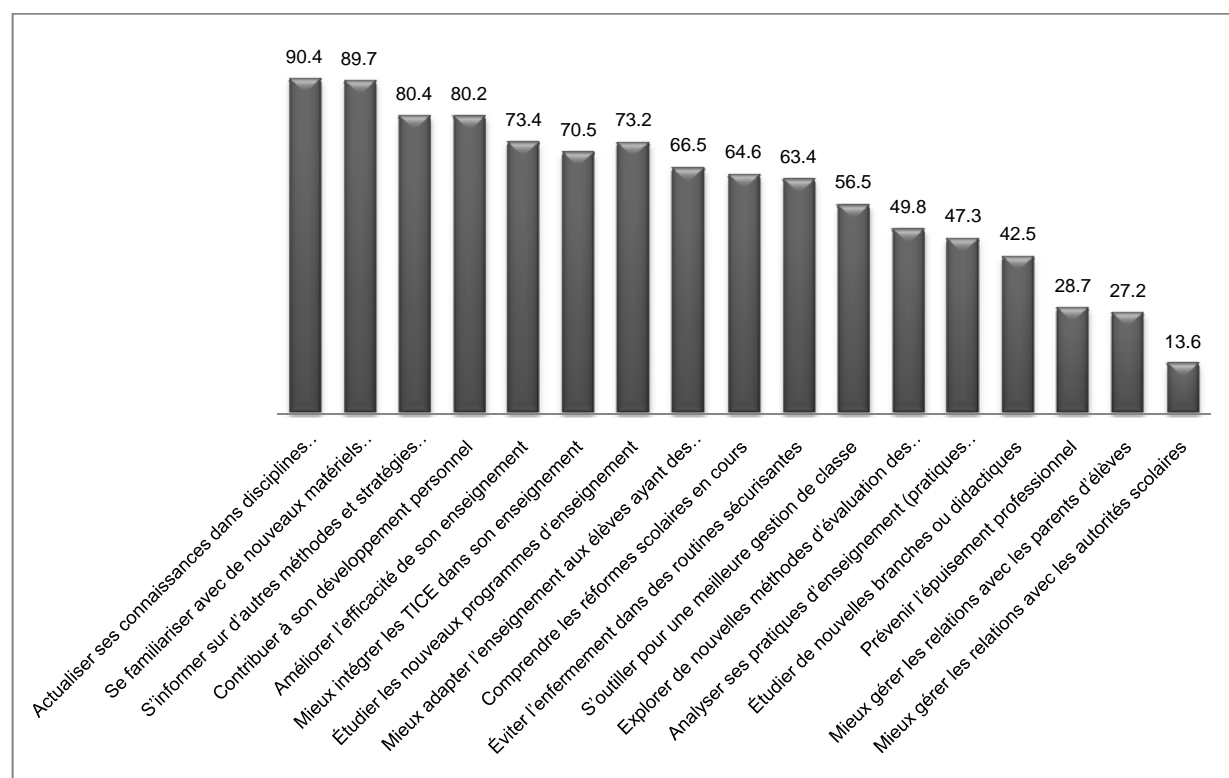
Graphique 1 : Répartition des répondants selon la durée et le statut des activités de formation continue suivies depuis l'automne 2007. Enseignants du secteur francophone de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel, 2009



2.3. Objectifs de la poursuite des activités de formation continue

La plus grande partie des enseignants ont participé des activités de formation continue soit pour « actualiser leurs connaissances dans les disciplines enseignées et dans leur didactique » (90,4 %), soit pour « se familiariser avec de nouveaux matériels d'enseignement » (89,7 %), alors que huit enseignants sur dix l'ont fait pour « s'informer sur d'autres méthodes et stratégies d'enseignement » ou tout simplement pour « contribuer à leur développement personnel ». Suivent en ordre décroissant dans des proportions allant de 73,4 % à 56,5 %, comme on peut le voir en examinant le graphique 2, des motifs comme « améliorer l'efficacité de son enseignement », « mieux intégrer les TICE dans son enseignement », « étudier les nouveaux programmes », « adapter son enseignement selon besoins des élèves » en difficulté et des élèves d'origine étrangère, avoir une meilleure compréhension des réformes scolaires en cours, renouveler sa pratique et « éviter l'enfermement dans des routines sécurisantes », « s'outiller pour une meilleure gestion de classe », etc. Les enseignants étaient proportionnellement moins nombreux à prendre part à une formation préparant à une meilleure gestion des « relations avec les autorités scolaires » (13,6 %) et avec les parents d'élèves (27,2 %) ou contribuant à la prévention de l'épuisement professionnel (28,7 %).

Graphique 2 : Objectifs visés par les formations suivies



2.4. Efficacité des formations continues suivies

Les enseignants considèrent que les activités de formation qu'ils ont suivies depuis l'automne 2007 ont été efficaces dans l'atteinte des objectifs qu'ils s'étaient fixés. Comme le montre le graphique 3, ce sont cependant les actions entreprises dans le dessein d'un développement personnel ou d'un enrichissement culturel – visites de musées et autres – qui ont été jugées utiles par la presque totalité des participants. Aux yeux d'une enseignante, les formations obligatoires seraient moins efficaces parce que, en les suivant sans motivation réelle, les enseignants s'y investissent moins, les formateurs « se donnent moins la peine [...] et nivellent leurs prestations pas le bas ». Elle écrit :

« En général je trouve que les cours facultatifs sont plus efficaces que ceux qui nous sont imposés. Pour les cours obligatoires, les formateurs se donnent moins de peine, ils ne veulent pas déranger et nivellent souvent leurs prestations par le bas. Les participants ne sont pas toujours motivés, la formation peut tomber à un moment non adéquat. Une formation obligatoire à choix me semblerait plus efficace, système que l'école secondaire a déjà adopté il y a plusieurs années : les enseignants doivent se former pour un minimum d'heures imposé, mais c'est à eux de choisir ce dont ils ont besoin. » (enseignante).

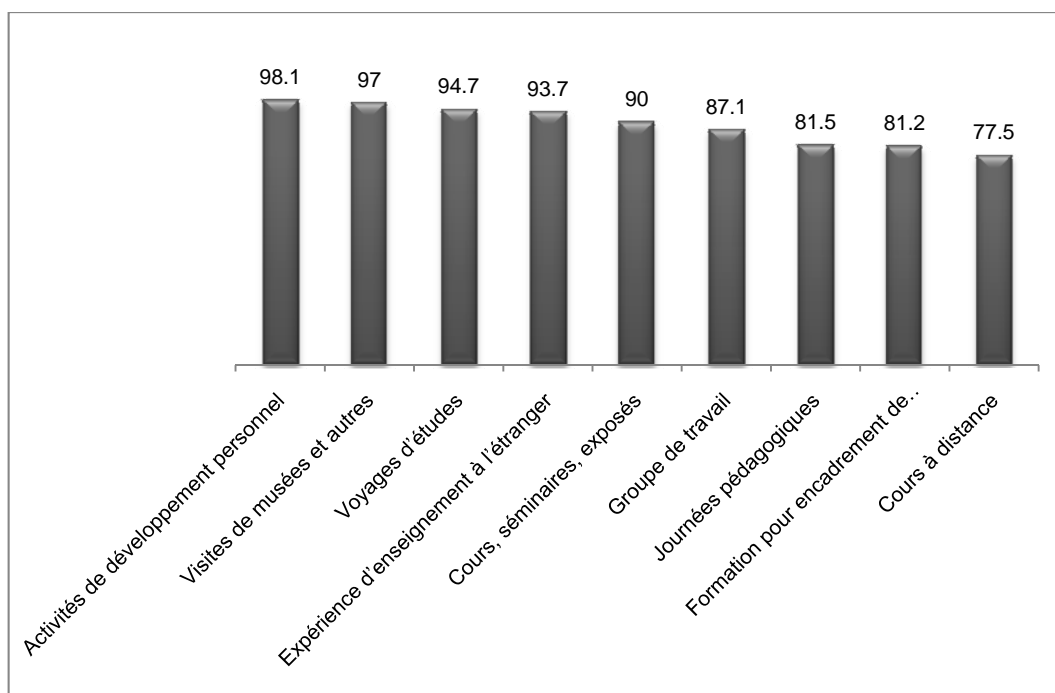
Ou alors, comme rapporte cette autre enseignante, le plaisir est d'autant plus grand et l'enrichissement réel quand on a la possibilité de choisir le type d'activité qui nous convient.

« J'ai choisi les cours de formation selon mon plaisir et selon la personne qui les donnait pour y recevoir un enseignement qui m'enrichisse et non pour qu'on m'entretienne de domaines connus. J'y ai trouvé le plaisir que j'y recherchais et l'enrichissement auquel

j'aspirais. Je suis donc satisfaite et souhaite que chaque enseignant puisse toujours se responsabiliser et choisir lui-même ce qui lui convient ». (enseignante).

Le graphique 3 indique également que les voyages d'études, d'apprentissage ou de perfectionnement linguistique, les expériences d'enseignement effectuées à l'étranger, ainsi que des modalités plus classiques de ressourcement comme les cours, séminaires et exposés sont également considérés comme bénéfiques pour le développement professionnel des enseignants. Il en est de même de la participation à un groupe de travail, des journées pédagogiques et des formations continues préparant à l'encadrement des futurs enseignants. Ce sont les cours à distance qui ont été estimés les moins utiles pour les participants.

Graphique 3 : Efficacité des activités suivies



2.5. Satisfaction des activités de formation continue suivies

De manière générale, dans leur grande majorité, les enseignants qui ont suivi des activités de formation depuis l'automne 2007 sont satisfaits de leur participation. Entre 81,9 % et 91,6 % (graphique 4) sont satisfaits ou très satisfaits des sources classiques d'information sur la formation continue (dépliants, catalogues, annonces sur papiers, etc.), des compétences des animateurs et des formateurs, des types d'activités proposées au cours de la période, des conditions d'accès à ces activités, de la durée des formations et des moments de leur avènement dans leur carrière, du climat des groupes et de l'engagement des participants, ainsi que des conditions dans lesquelles ces formations ont été organisées, des sources d'information informatisées les concernant (pages et sites Web, messages électroniques, etc.), de leur apport à l'amélioration du climat de leur classe d'enseignement. Entre près de 70 % et 79 % sont également satisfaits des moments de la semaine de la tenue des formations, de leur adéquation avec leurs besoins du moment, des lieux dans lesquels elles se sont déroulées et des responsables de leur organisation, du statut des formations (obligatoires ou facultatives) et, enfin, des méthodes d'évaluation des sessions de formation.

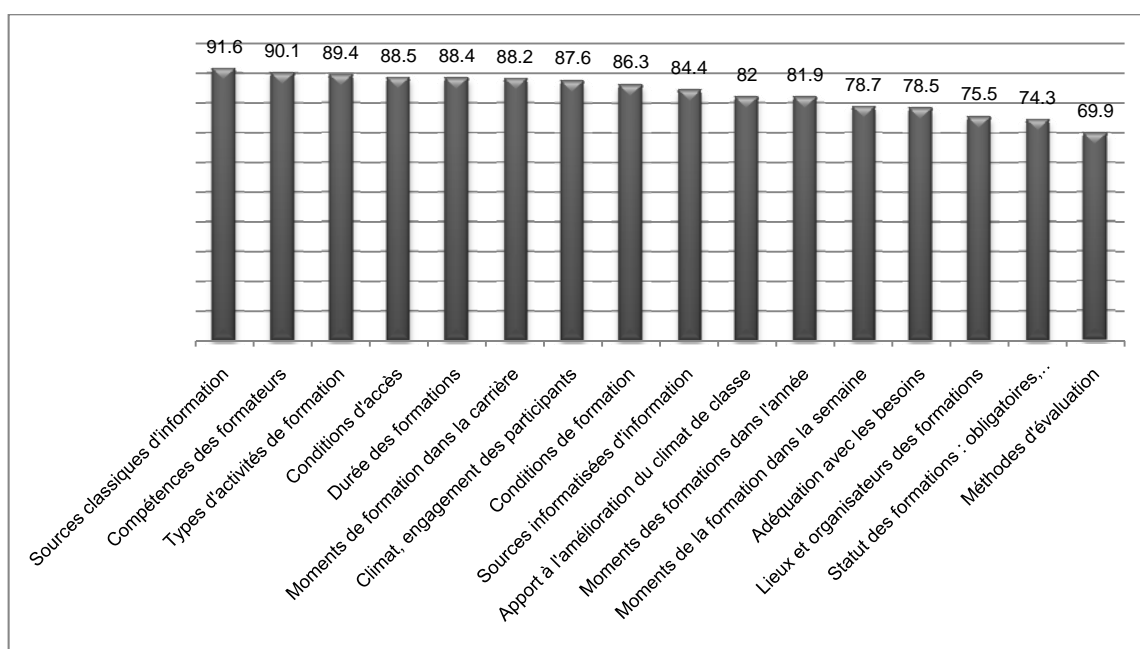
En somme, comme le soulignent les commentaires d'un enseignant et d'une enseignante, le nombre, la variété et la qualité des formations offertes sont tels que tous devraient y trouver leur compte et en être pleinement satisfaits. Seule petite ombre au tableau : la disparition du répertoire sur papier des cours et des activités que l'enseignante déplore.

« Les enseignants ont une grande chance d'avoir un tel éventail de cours auxquels ils peuvent s'inscrire. Chaque année je dois faire un choix par élimination dans les cours qui m'intéressent, sinon je passerais mes week-ends en cours ! Je pense que chacun peut y trouver son compte » (enseignant)

« Je suis *absolument ravie* du choix et de la qualité des formations continues offertes. Le système d'inscription est tout à fait adapté. *Mon seul regret c'est la disparition du descriptif complet sur papier* qui était bien plus agréable à feuilleter et à consulter tranquillement et confortablement installé plutôt que derrière un écran d'ordinateur. Il *ne faut absolument pas* supprimer la liste papier, car cela signifierait la mort de bien des cours pourtant très intéressants. » (enseignante).

Enfin, bien que les avis sur la compétence des formateurs varient quelque peu, cette enseignante exprime un sentiment généralement partagé à leur endroit par les enseignants : « De manière générale, j'ai toujours trouvé les formateurs des cours que j'ai suivis compétents et intéressants. J'ai souvent quitté le cours pleine de motivation à tester les nouveaux moyens d'enseignement ou méthodes dont il était question » (enseignante).

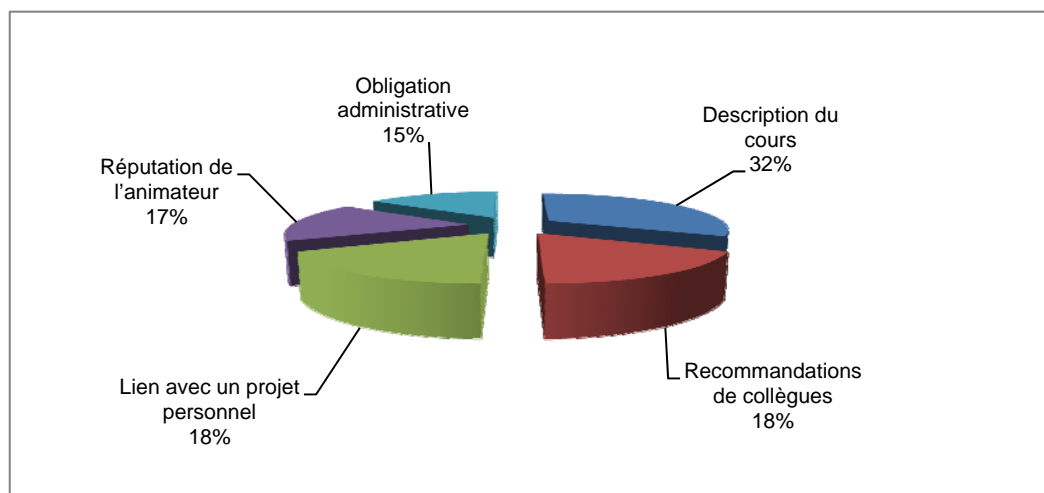
Graphique 4 : Satisfaction des activités suivies



2.6. Facteurs influençant le choix des activités de formation continue

Ce sont les descriptions des activités, de leurs objectifs, de leur contenu et des modalités de leur déroulement qui semblent avoir décidé 32 % des répondants à y prendre part. Les recommandations des collègues et le lien entre les activités proposées et un projet personnel sont pris en compte à parts égales par 18 % des enseignants. Quant à la réputation de l'animateur et au statut obligatoire de l'activité, ils sont déterminants dans les choix de 17 % et 15 %, respectivement, des répondants.

Graphique 5 : facteurs influençant le choix d'une activité de formation continue



Synthèse du chapitre

Huit enseignants sur dix ont pris part à une ou à plusieurs activités de formation continue au cours de la période allant de l'automne 2007 au printemps 2009 inclusivement. En somme, la proportion des enseignants du secteur francophone du canton de Berne et ceux des cantons du Jura et de Neuchâtel qui ont participé à une ou plusieurs activités de formation durant les deux dernières années est plus élevée que celle observée dans la plupart des pays européens. Les principales observations analysées dans ce chapitre sont résumées ci-dessous.

- Les enseignants qui n'ont participé à aucune activité de développement professionnel au cours de la période étudiée justifient leur non-participation essentiellement par le manque de temps, leurs responsabilités familiales, l'éloignement des lieux, l'inadéquation des horaires ou l'inadaptation des formations à leurs besoins, sinon tout simplement par leur propre manque de motivation.
- Dix parmi les 23 facteurs retenus semblent avoir influencé, de manière statistiquement significative, la décision des enseignants de participer ou non aux activités de formation de 2007 à 2009. Il s'agit du type de diplôme d'enseignement obtenu, du degré d'enseignement où on exerce, du nombre de disciplines enseignées, de la taille de l'établissement, du nombre d'élèves allophones dans les classes, du taux d'occupation, du type de contrat de recrutement, du nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et, enfin, de l'importance que les enseignants accordent à la formation continue dans l'exercice de leur profession et dans le cheminement de leur carrière.
 - On peut très brièvement dire que les répondants qui possèdent un diplôme pour enseigner aux niveaux obligatoires ou qui possèdent deux diplômes ou plus ont eu davantage tendance à participer à des activités de formation continue.
 - Il en est allé exactement de même en ce qui concerne les répondants qui effectivement enseignent au primaire, à plus de deux degrés, au secondaire 1 ou au préscolaire, qui ont été plus nombreux à participer à la formation continue que leurs collègues de l'enseignement postobligatoire et spécialisé.

- Les enseignants du secteur francophone du canton de Berne ont été proportionnellement plus nombreux à prendre part – sans doute en raison de l’obligation clairement inscrite dans l’ordonnance scolaire bernoise – aux activités de formation continue offertes que ceux des deux autres cantons.
 - Plus le nombre de disciplines enseignées est grand, plus les répondants avaient tendance à suivre des activités de formation continue.
 - Le taux de participation à une formation continue a été moins élevé dans les établissements de petite taille que dans celles de taille moyenne, et moins élevée dans ces dernières que dans les grands établissements scolaires.
 - Plus le nombre d’élèves allophones était élevé dans leurs classes, plus les enseignants ont été portés à suivre des formations continues.
 - Ceux parmi eux qui bénéficiaient de contrat à durée indéterminé ont davantage participé aux activités de formation continue que ceux qui avaient des contrats à durée déterminés. Dans le même ordre d’idées, plus leur taux d’occupation était élevé, plus ils ont été nombreux à suivre des formations continues.
 - Ce sont les enseignants les moins expérimentés qui ont le moins participé aux activités de formation continue.
 - Enfin, plus les répondants accordaient de l’importance à la formation continue, plus ils avaient tendance à y participer.
- La préférence des répondants est allée aux formations données sous forme classique – cours, séminaires, exposés –, et à celles qui contribuent à leur développement personnel ou à leur enrichissement culturel ou qui ont pour but de les préparer à mieux assurer l’encadrement de leurs futurs collègues, les stagiaires encore en formation initiale à la HEP.
 - C’est parce qu’ils y étaient obligés ou fortement incités que plus des tiers des répondants ont participé à des activités de formation de courtes durées. Le choix d’un individu sur dix est allé à une formation sur une plus longue durée.
 - En participant à des activités de formation continue, les répondants désiraient essentiellement actualiser leurs connaissances dans les disciplines d’enseignement et les didactiques, se familiariser avec de nouveaux matériels d’enseignement, s’informer sur de nouvelles méthodes et stratégies d’enseignement, poursuivre leur développement personnel, améliorer l’efficacité de leur enseignement, apprendre à mieux utiliser les nouvelles technologies dans leur pratique de la classe ou approfondir leur connaissance des nouveaux programmes d’enseignement.
 - De manière générale, toutes les activités suivies ont été jugées très efficaces. Ce sont cependant les formations visant le développement personnel et l’enrichissement culturel (visite de musées, voyages d’études et expériences d’enseignement à l’étranger) qui ont été estimées les plus efficaces par les répondants, mais suivies de très près par les formations plus traditionnelles (cours, séminaires).
 - De manière générale également, le degré de satisfaction exprimé par les répondants est très élevé à l’endroit des activités auxquelles ils ont pris part. De deux tiers à neuf individus sur dix sont satisfaits des sources classiques d’information sur les formations au programme (dépliants, catalogue sur papier), de la compétence des formateurs, des types et de la variété des activités offertes, de leurs conditions d’accès, de leur durée, du moment de leur avènement dans leur carrière, du climat du groupe et de l’engagement des

participants, des conditions dans lesquelles elles se sont déroulées, des sources informatisées d'information, de leur apport à l'amélioration du climat de leur classe d'enseignement, de leur emplacement dans le calendrier scolaire (mois, semaine, jour), de leur pertinence par rapport aux besoins des enseignants.

- Enfin, la description du cours ou de l'activité représente le facteur qui semble avoir le plus pesé dans la décision des répondants d'y participer ou pas. Suivent, aux yeux d'un tiers des répondants, les recommandations des collègues et le lien entre l'activité proposée et un projet personnel. L'attrait de la réputation de l'animateur vient en avant-dernière position et l'influence du statut légal de l'activité (obligatoire ou facultative) en dernière.

CHAPITRE 4

Besoins, contextes, moments et lieux de la formation continue

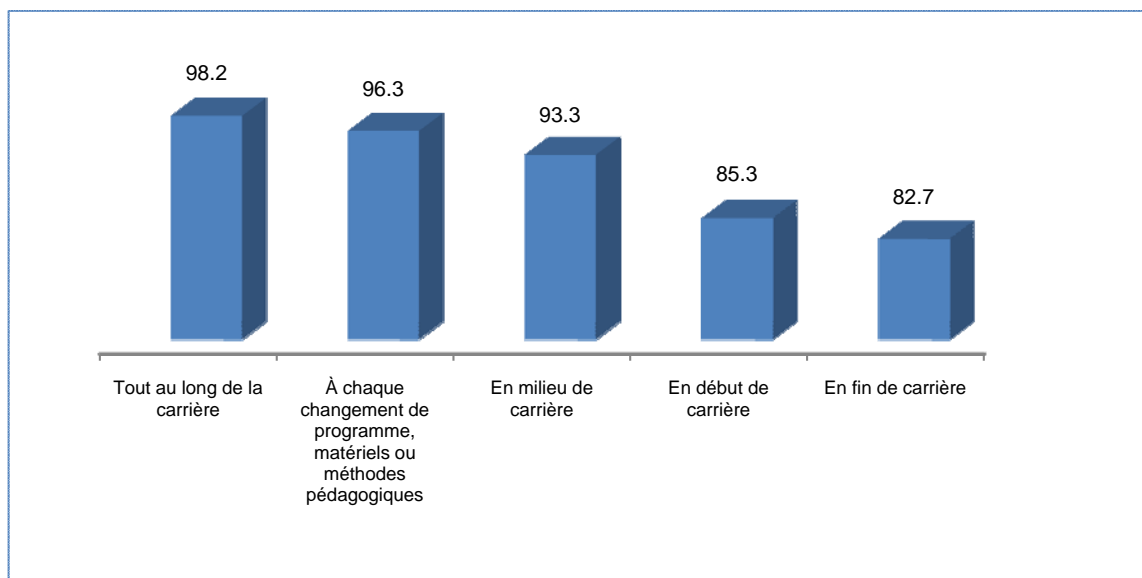
À quelles étapes de leur carrière les enseignants ressentent-ils le besoin de mettre à jours leurs connaissances et leurs méthodes d'enseignement, de se ressourcer sur le plan pédagogique ou didactique ou tout simplement de reprendre le souffle en entreprenant des actions de développement personnel ? De quels domaines relèvent les besoins qu'ils expriment ? Quels sont les moments et les lieux idéaux pour participer à des formations continues ? C'est à ces questions que tente de répondre ce chapitre.

1. Les contextes nécessitant des formations continues

La quasi-totalité (98,2 %) des enseignants dit que la formation continue devrait s'échelonner tout au long de la carrière enseignante (graphique 6), ou être organisée et suivie chaque fois que des changements sont apportés aux programmes, aux matériels, aux méthodes pédagogiques et aux procédés didactiques (96,3 %). Les activités de développement professionnel et personnel peuvent être suivies en milieu (93,3 %), en début (83,3 %) ou vers la fin de la carrière enseignante (82,7 %). En fait, il n'y a pas de règle absolue qui déterminerait le contexte exact nécessitant une formation continue, sinon, comme le souligne bien cette enseignante, le défi que posent les situations humaines et scolaires auxquelles les enseignants peuvent être confrontés, en tout moment, et la nécessité de rétablissement d'équilibre et de sérénité après les « turbulences » de tout genre que génèrent de telles situations.

« Lorsque je me retrouve face à des situations humaines ou scolaires qui me posent un défi pour lequel mes ressources ne suffisent plus ou qui créent en moi des turbulences physiques, émotionnelles, mentales ou spirituelles, qui témoignent que j'ai besoin d'apprendre quelque chose pour créer de nouvelles options, de nouvelles compétences ou de nouveaux savoir-faire, créer de la paix en moi et autour de moi » (enseignante).

Graphique 6 : Répartition du pourcentage des répondants selon les moments qu'ils jugent propices à la poursuite d'activités de formation continue. Enseignants du secteur francophone de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel, 2009

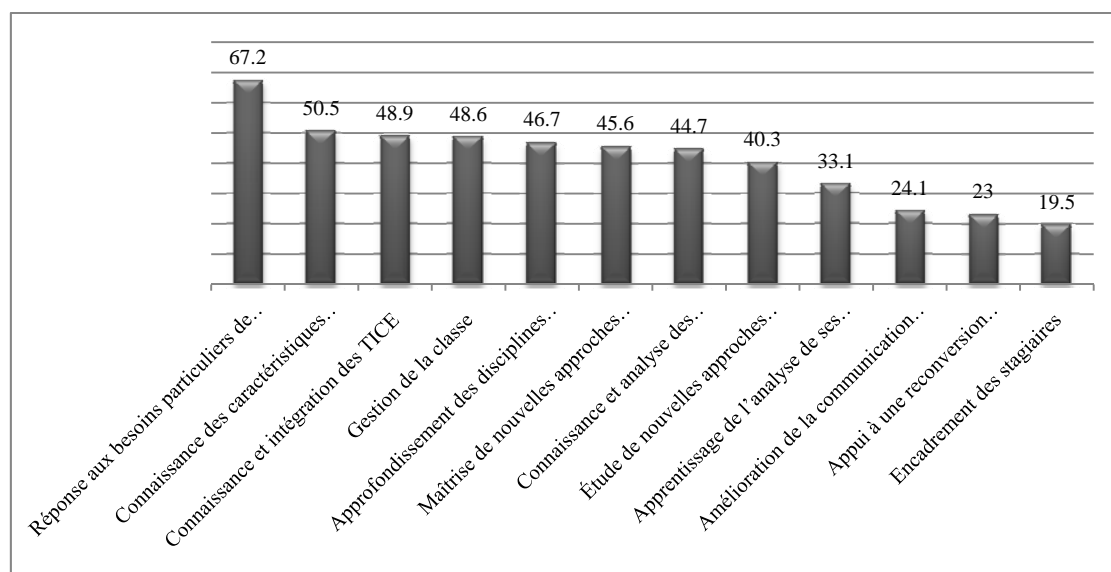


2. Les besoins actuels en formation continue

Les besoins de formation continue qu'éprouvent actuellement les enseignants qui ont pris part à cette enquête sont très diversifiés et assez également répartis entre plusieurs domaines. Ainsi, comme on peut le constater en examinant le graphique 7, entre la moitié et les deux tiers des répondants ont des demandes de formation liées à la connaissance des caractéristiques de certaines catégories d'élèves – les élèves en difficulté, handicapés, ou provenant de communautés étrangères – et à la manière de répondre adéquatement à leurs attentes en matière de scolarisation. Suivent, dans des proportions presque égales, le désir de participer à des activités visant, d'un côté, la maîtrise des TICE et leur intégration à l'enseignement, et de l'autre, la connaissance ou l'approfondissement de techniques et de méthodes susceptibles d'aider les enseignants à améliorer la gestion de leurs classes et de garantir à leurs élèves des situations propices à l'apprentissage et à la réussite.

Le besoin d'approfondir ses connaissances dans les disciplines d'enseignement et dans leur didactique, de même que la maîtrise de nouvelles méthodes d'évaluation des apprentissages et l'étude de nouvelles approches pédagogiques, sont sans doute des besoins suscités par les réformes des programmes en cours et des théories d'apprentissage qui frappent aux portes des classes (constructivisme et socioconstructivisme, pédagogie du projet, etc.). L'apprentissage de l'analyse de ses pratiques d'enseignement, l'amélioration de la communication avec les parents des élèves, la reconversion vers une nouvelle carrière et l'encadrement des stagiaires – les futurs enseignants – représentent également des domaines où une part variable, entre 33,1 % et 19,5 %, des répondants ressentent des besoins qu'ils pensent combler en suivant des activités de formation continue.

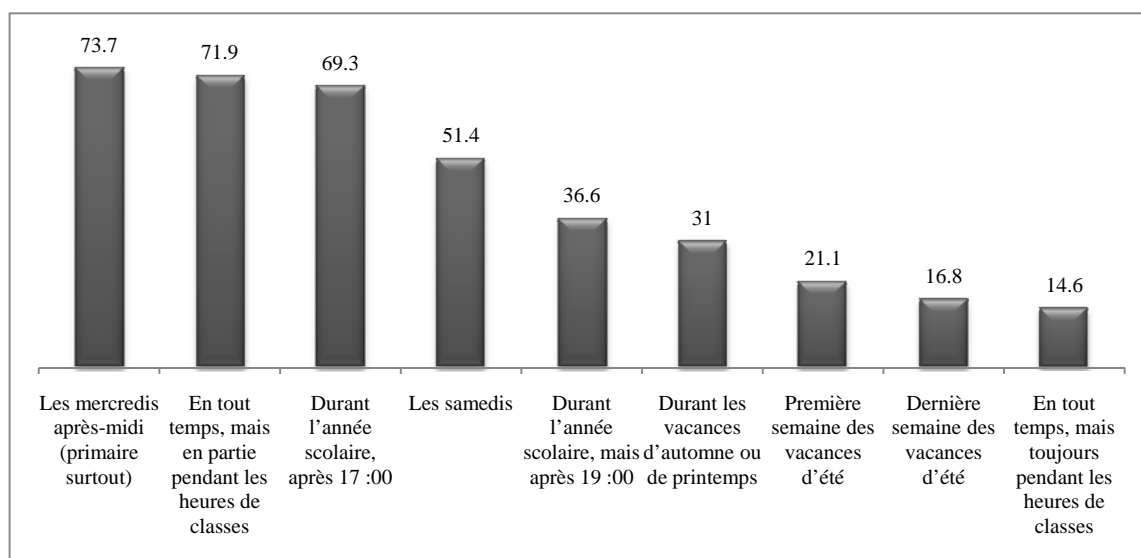
Graphique 7: Distribution des répondants selon les domaines de leurs besoins actuels en formation continue. Enseignants du secteur francophone de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel, 2009



3. Moment idéal pour une formation continue

Les répondants, ceux de l'enseignement primaire surtout, semblent avoir une certaine préférence pour la poursuite d'activités de formation continue le mercredi après-midi, mais hors les semaines de vacances (graphique 8). Une proportion presque identique participerait à des sessions de formation tenue en tout temps, mais pendant les heures de classe, alors que les deux tiers des répondants sont plutôt pour une formation qui a lieu au cours de l'année scolaire, mais après 17 heures, et la moitié le week-end, le samedi surtout. Le début et la fin des grandes vacances scolaires, ainsi que les vacances de l'automne et du printemps sont jugés comme étant les moments les moins propices pour entreprendre une formation continue. Peu de répondants souhaitent participer à des formations continues qui se donnent, en tout temps, pendant les heures de classe.

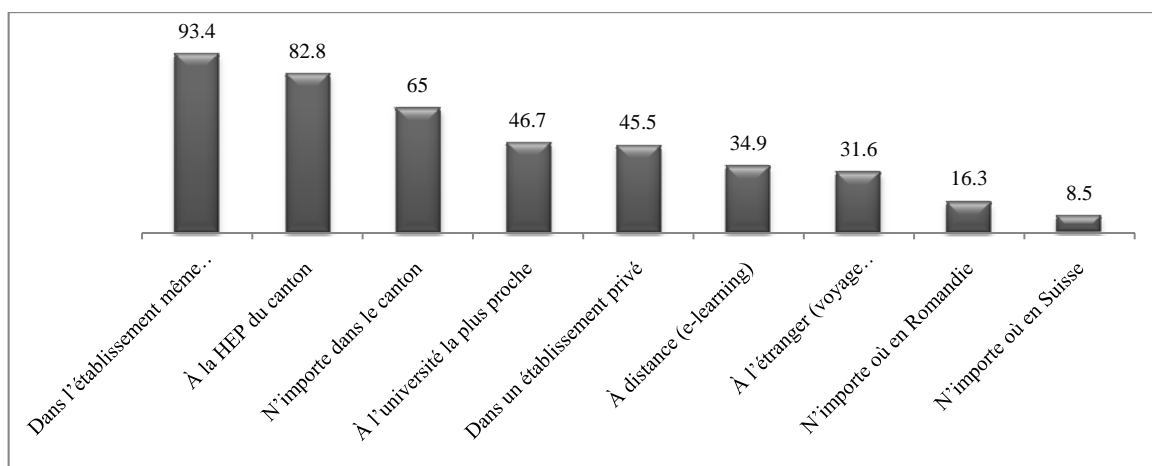
Graphique 8 : Distribution des réponses selon les moments considérés appropriés pour la poursuite d'activités de formation continue. Enseignants du secteur francophone de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel, 2009



4. Lieu idéal d'une formation continue

C'est chez soi, dans l'établissement même où ils enseignent, que les répondants préfèrent en premier lieu faire leur formation continue (graphique 9). Ils sont 93,4 % à avoir une telle préférence. C'est en deuxième lieu à la haute école pédagogique du canton qu'ils iraient (82,8 %) et, en troisième lieu, à n'importe quelle autre institution du canton qui offre des activités pertinentes de formation (65 %). Sinon, ce sera, pour 46,7 % et 45,5 % d'entre eux, soit l'université la plus proche, soit un établissement privé. À la rigueur, 34,9 % suivraient des cours à distance et 31,6 % se déplaceraient à l'étranger. Quelque 16,5 % feraient le périple un peu partout en Romandie pour mettre à jour leurs connaissances et leurs méthodes d'enseignement et seulement 8,5 % seraient prêts, s'il le fallait, à aller chercher le savoir un peu partout en Helvétie !

Graphique 9 : Distribution des réponses selon les lieux jugés idéaux pour la poursuite d'activités de formation continue. Enseignants du secteur francophone de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel, 2009



Synthèse

- De manière globale, les besoins de formation continue se font sentir tout au long de la carrière des enseignants et à chaque réforme des programmes d'études, des moyens et des méthodes d'enseignement. Telle est la constatation que font pratiquement tous les répondants. Cela signifie, aux yeux des participants, qu'à tout moment de leur carrière les enseignants ressentiraient le désir et la nécessité de se ressourcer, de comprendre les changements qui s'opèrent dans les contenus et les approches d'éducation et d'enseignement.
- Quant aux besoins que ressentent actuellement les enseignants, ils sont très diversifiés et liés au contexte de changement que traversent les systèmes d'enseignement. Par ordre d'importance décroissant, les enseignants souhaiteraient apprendre à mieux répondre aux attentes des catégories d'élèves les plus démunis, ceux notamment éprouvant des difficultés à l'école, les élèves provenant généralement des milieux sociaux à faible revenu ou issus de l'immigration. Ils désireraient également bien connaître les usages qu'ils pourraient faire des technologies de l'information et de la communication et savoir en tirer profit pour améliorer l'efficacité de leur enseignement et l'apprentissage de leurs élèves. Du reste, ils voudraient bien apprendre à mieux gérer leurs classes et à réguler leurs relations avec les élèves, approfondir leur connaissance des disciplines et de leur didactique, découvrir de nouvelles approches d'évaluation des apprentissages, mieux connaître les nouveaux programmes d'études, savoir faire l'analyse de leur propre pratique.
- Les quatre moments jugés les plus propices pour suivre des formations continues sont, par ordre de préférence décroissant, les mercredis après-midi (enseignants du primaire surtout), en tout temps, mais en partie au moins sur le temps de travail, à la fin des cours tout au long de l'année scolaire (sauf pendant les vacances), les samedis.
- Quant enfin aux trois lieux les plus appropriés pour participer à une formation continue, les répondants préfèrent que ce soient tout d'abord dans l'établissement où ils enseignent, sinon à la HEP du canton ou dans n'importe quelle institution cantonale habilitée à offrir une telle formation.

Conclusion générale

La première partie de ce rapport a été consacrée à une brève recension des travaux européens et suisses publiés ces dernières années sur la formation continue des enseignants, la seconde à la présentation des résultats de l'enquête réalisée auprès des enseignants sur diverses dimensions de la formation continue. Cinq remarques pour souligner les faits saillants et les grandes conclusions qui se dégagent de ces travaux et des résultats de l'enquête empirique.

Premièrement, autant en Europe qu'en Suisse, du moins en Suisse romande, on observe une préoccupation centrale, sinon une orientation commune, de penser le développement professionnel des enseignants comme un ensemble d'éléments et de moments qui doivent être coordonnés entre eux, agencés avec d'autres éléments et moments d'un processus de formation complexe et pensé dans la durée. Il n'existe pas de divergence, entre les travaux européens et suisses, dans les conceptions que l'on se fait de la formation continue des enseignants, de la place cruciale qui doit lui revenir dans un système de qualification permanente et toujours renouvelable, de la nécessité de bien concevoir ses programmes, ses dispositifs, ses modes d'évaluation et de reconnaissance de ses acquis, de l'exigence du resserrement de ses liens avec la formation initiale et avec l'insertion professionnelle. Pour la dire autrement, cette préoccupation centrale ou cette orientation commune se traduit par une volonté de plus en plus affirmée des autorités scolaires de se donner une politique globale cohérente de la formation des personnels de l'enseignement, une politique qui énonce clairement les compétences attendues des enseignants, définit le rôle qui revient aux institutions de formation initiale, aux établissements scolaires et aux enseignants et prévoit des modalités d'évaluation rigoureuse, interne et externe, de ses coûts, de son efficacité et de ses effets sur l'amélioration des pratiques d'enseignement et de la réussite scolaire des élèves.

Pour avoir des chances de se concrétiser dans les années à venir, et de réussir, une telle politique a besoin de se doter d'instruments adéquats qui lui permettent de concevoir et de gérer des dispositifs de formation continue en fonction des demandes réelles du corps enseignant, des écoles et des collectivités. De tels instruments constituent en outre des points d'ancrage, à l'équilibre toujours précaire, parce qu'ils reposent en réalité sur l'épaule d'acteurs dont les intérêts ne convergent résolument pas. À titre d'exemple seulement, cette idée, qui ressort autant des travaux européens que suisses, d'orienter de plus en plus la politique et le financement du système de formation vers une plus grande prise en compte de la demande au détriment de l'offre, comme cela a été souvent le cas jusqu'à présent. On sait qu'en ce domaine les demandes des enseignants ne recoupent pas toujours ceux des écoles. Des enseignants ne veulent pas certaines activités de formations pensées et organisées par les écoles, les commissions scolaires, les ministères de l'éducation ou les départements de l'instruction publique, pour répondre à des besoins institutionnels : initiation à de nouvelles approches pédagogiques ou didactiques, une plus grande réussite des élèves, une diminution des taux de déperdition et d'exclusion scolaires. Les données de l'enquête présentées dans la deuxième partie de ce rapport le confirment : bon nombre d'enseignants, bien qu'ils apprécient la très grande partie des formations offertes, tirent une plus grande satisfaction en participant à des activités de développement personnel, et ils y participent d'autant plus qu'elles s'échelonnent sur une assez longue durée et qu'elles ne soient pas imposées (obligatoires).

La pluralité et la divergence des intérêts en jeu commandent donc de la prudence dans la définition des politiques en formation continue. Les connaissances dans ce domaine ne sont pas encore bien établies, on ne sait pas encore très bien quelles sont les approches et

les méthodes qui fonctionnent le mieux, à quel degré d'enseignement et avec quel type d'élèves. Les enseignants eux-mêmes ne le savent pas trop non plus, sinon comment expliquer leur préférence pour les activités classiques (cours magistraux, séminaires à contenu, etc.) et leur grande satisfaction des formations, à vrai dire sans contenu scientifique ou didactique, tournées vers le développement personnel, vers la découverte de soi et l'enrichissement culturel personnel. Plus concrètement encore, une politique globale et cohérente, comme celle que veulent les organismes européens et suisses, doit être conçue avec beaucoup de souplesse, laisser une place aux offres qui émanent des institutions de formation et aux demandes qui viennent des enseignants et des établissements scolaires. Cela suppose la mise sur pied de mécanismes d'arbitrage entre les acteurs, un financement qui ne privilégie pas un type d'activités au détriment de l'autre, et une évaluation permanente des dispositifs, des approches et des contenus des formations continues. L'objectif ultime de cette évaluation est bien entendu celui d'établir des bases scientifiques fiables sur lesquelles un système de formation continue peut être fondé.

Deuxièmement, nous avons observé plus haut qu'aussi bien aux yeux des organismes européens et suisses dont les travaux ont été examinés dans la première partie du rapport que selon la grande majorité des enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête, la formation continue doit accompagner les enseignants tout au long de leur carrière. Ce constat est le reflet d'une idéologie, promue par la Commission européenne et les grandes boîtes *think-tank*, qui se déploie sur la scène scolaire depuis le milieu des années 1970 (Mellouki, 2010) selon laquelle il n'y a plus de savoir durable, tout change et très vite, raison pour laquelle les enseignants, comme tous les travailleurs d'ailleurs, doivent renouveler constamment leurs connaissances et mettre à jour leurs approches pédagogiques et leurs méthodes de travail s'ils ne veulent pas être déqualifiés¹³. La question qui se pose alors est la suivante : jusqu'à quel point les systèmes d'éducation disposent-ils de ressources économiques pour faire face aux demandes croissantes en formation continue des personnels de l'enseignement sans sérieusement handicaper les budgets de l'éducation de base déjà insuffisants pour garantir une éducation et une formation à tous ?

Troisièmement, exception faite de l'emplacement jugé trop éloigné parfois des institutions où se donne la formation, les données de l'enquête auprès des enseignants montrent que la très grande majorité des répondants sont satisfaits de presque tout le système de formation continue : programmes et contenus, emplacement dans le calendrier scolaire, conditions d'accès à la formation, compétence des formateurs, pertinence des activités pour la satisfaction des besoins du moment, etc. C'est presque trop beau pour être vrai ! Toutefois, le nombre et la variété de participants à l'enquête sont suffisamment larges et étendus pour que le phénomène ne soit pas dû à un déséquilibre d'échantillonnage. Sans compter que certains commentaires, ceux notamment des enseignants qui n'ont participé à aucune activité de formation continue durant les deux dernières années, montrent que tout n'est pas parfait et que certaines formations, ou certains formateurs ne sont pas à la hauteur des attentes des enseignants. Peut-être le questionnaire à choix multiple n'était-il pas assez nuancé pour le saisissement des zones d'imperfection du système de formation continue. Peut-être faudrait-il, comme

¹³ Édith Cresson, membre du Conseil européen des ministres de l'éducation, résume bien cette idéologie. Le savoir, dit-elle, « *est devenu, dans nos sociétés et nos économies en évolution rapide, un produit périssable. Ce que nous apprenons aujourd'hui sera dépassé, voire superflu, demain* » (Cresson, 05/03/1998).

cela était prévu, compléter l'enquête quantitative par des entretiens approfondis auprès d'un échantillon d'enseignants et par une analyse plus exhaustive des travaux de recherche et de la documentation officielle dans le domaine : politiques, programmes et offres de formation.

Quatrièmement, on doit relever le fait que les besoins actuels les plus criants exprimés par les enseignants qui ont participé à l'enquête ont trait à une meilleure connaissance des caractéristiques psychologiques, économiques, sociales et culturelles des catégories d'élèves qui réussissent le moins bien à l'école. Les enseignants voudraient leur venir en aide, savoir comment leur enseigner de manière qui les motive et facilite leur apprentissage et leur réussite scolaire. De tels besoins se situent donc dans cette zone critique du système scolaire, évoquée ci-dessus, où ce sont les enfants de la pauvreté et de l'immigration qui sont les premiers touchés lorsque les ressources du système éducatif diminuent. De plus, il s'agit d'un des domaines de formation continue où les formateurs sont les moins bien armés, où les offres de formation sont les moins nombreuses et les activités les moins bien rodées.

Enfin, cinquièmement, depuis les années 1970 aux États-Unis, la formation continue a fait l'objet de nombreuses recherches systématiques. Les conclusions de ces recherches convergent avec celles dégagées sommairement des travaux examinés dans la première partie de ce rapport, et donnent sens à certaines observations empiriques relevées dans la deuxième partie. Résumant les principaux résultats des travaux américains effectués durant les trente dernières années, O'Connell Rust (2009) ramène à trois les caractéristiques d'une formation continue d'enseignants réussie. Il s'agit de prime abord d'une formation centrée sur les enjeux et sur les contenus disciplinaires, pédagogiques et didactiques répondant aux besoins des enseignants, enjeux et contenus qui font, par voie de conséquence, partie intégrante du travail quotidien des enseignants (Little & McLaughlin, 1993 ; Little, 2007 ; Thompson & Zeuli, 1999). Il s'agit également d'une formation bien intégrée au calendrier scolaire, en d'autres termes, bien insérée à la journée scolaire et à l'année scolaire de façon à permettre aux enseignants d'expérimenter, d'évaluer et d'utiliser pleinement l'innovation dans leur pratique d'enseignement (Hawley & Valli, 1999 ; Lieberman et Miller, 2001, 1991 ; Staub, 2004). Il s'agit, enfin, d'une formation soutenue dans le temps, c'est-à-dire suffisamment longue et bénéficiant de l'expertise scientifique et méthodologique des formateurs et des institutions de formation et du support matériel et logistique des établissements scolaires (Fullan, 1993).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Angrist, J. & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning ? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of labor economics* 19 (2), 343-369.
- Baluteau, F. (2005). *La sociologie, une science pour former les enseignants ? Le savoir sociologique chez des formateurs d'enseignants*. Paris : Fabert.
- Bissonnette, S. & Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire* (à paraître).
- Brousseau, M. & Laurin, P. (1997). La prise en charge de la formation continue des enseignantes et des enseignants est-elle possible ? *Vie pédagogique* 105, 45-48.
- Cautermann, M-M., Demailly, L., Suffys, S. & Bliez-Sullerot, N. (1999). *La formation des enseignants est-elle utile ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2002). *Formation initiale et continue des enseignantes et enseignants professionnels et des enseignantes et enseignants de culture générale du degré secondaire II*. Berne : CDIP (collection Études et Rapports).
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2001). Déclaration de la CDIP relative aux perspectives professionnelles dans l'enseignement. Berne : CDIP. <http://www.cdip.ch/dyn/11705.php> (consulté le 31/03/2010).
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) (2000). Statuts du Centre suisse de formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire (CPS). Berne : CDIP.
- Cresson, E. (05/03/1998). Putting our knowledge to work : a second chance for young people. Discours prononcé à Harrogate.
- Criblez, L. (2002). *Formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants professionnels et des enseignantes et des enseignants de culture générale du degré secondaire II*. Rapport final à l'intention de la CDIP. Berne : CDIP.
- Criblez, L., Hofstetter, R., Périsset Bagnoud, D. (dir.) (2000). La formation des enseignants primaires en mutation. In Criblez, L., Hofstetter, R., Périsset Bagnoud, D. (2000). *La réforme des enseignant(e)s primaires : histoire et réformes actuelles*. Berne : Peter Lang, p. 29-54
- CSFCE (Conférence suisse des responsables de la formation continue des enseignantes et enseignants) (2001). *Les 10 thèses pour la mise en place de la formation continue dans les HEP. Liaison 2*, 14-20.
- CSRE (Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation) (2006). *L'éducation en Suisse : rapport 2006*. Aarau : Centre suisse pour la coordination de la recherche en éducation.

- Desimone, L., Porter, A., Garet, M., Yoon, K. & Birman, B. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction : results from a three-year longitudinal study. *Education Evaluation and Policy Analysis* 24 (2), 81-112.
- Dijibo, F. (2009). *L'impact de la formation continue des enseignants sur la réussite scolaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Québec : Université Laval.
- Eurydice, Réseau d'information sur l'éducation en Europe (2002). *La profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux. Rapport 3 : Formation initiale et transition vers la vie professionnelle*. Bruxelles : Eurydice. <http://www.eurydice.org>
- Eurydice, Réseau d'information sur l'éducation en Europe (2004). *Questions clés de l'éducation en Europe (Volume 3). La profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeu. Rapport IV. L'attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle. Secondaire inférieur général*. Bruxelles : Eurydice. <http://www.eurydice.org> (consulté le 31/03/2010).
- Eurydice, Réseau d'information sur l'éducation en Europe (2005). *Questions clés de l'éducation en Europe (Volume 3). La profession enseignante en Europe : profil, métier et enjeux. Rapport annexe : les réformes de la profession enseignante : aperçu historique (1975-2002)*. Bruxelles : Eurydice. <http://www.eurydice.org> (consulté le 31/03/2010).
- Eurydice, Réseau d'information sur l'éducation en Europe (2006). *L'assurance qualité de la formation des enseignants en Europe*. Bruxelles : Eurydice. <http://www.eurydice.org> (consulté le 31/03/2010).
- Eurydice, Réseau d'information sur l'éducation en Europe (2008). *Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*. Bruxelles : Eurydice. <http://www.eurydice.org> (consulté le 31/03/2010).
- Fullan, M. (1993). *Change forces : Probing the depths of educational reform*. London : Falmer.
- Garant, C., Lacourse, F. & Scholer, M. (1995). *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference ? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59 (6), 45-51.
- Guskey, T. R. (1997). Research to Link Professional Development and Student Learning. In *Journal of Staff Development*. Vol. 18, n° 2.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2001). The Backward Approach. JSD Forum. National Staff Development Council JSD.
- Gustafsson, J-E. (2003), What Do We Know About Effects of School Resources on Educational Results ?, *Swedish Economic Policy Review* 10, 77-110.
- Hargreaves, A. (2003), Teaching in *The Knowledge Society*. Maidenhead : Open University Press.

- Hawley, W. & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development : A new consensus. In L. Darling- Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession : Handbook of policy and practice* (p. 127 – 150). San Francisco : Jossey-Bass.
- Hofacher, K. (2008). *Profession enseignante. Analyse des changements et conclusions pour l'avenir*. Berne : CDIP.
- Houpert, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? In *Enseigner, un métier qui s'apprend*. Centre de recherche et d'action pédagogique (CRAP). *Cahiers pédagogiques* 435.
- http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1771 (consulté le 16/12/2009)
- Lieberman, A. & Miller, L. (2001). *Teachers caught in action : Professional development that matters*. New York : Teachers College.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1991). *Staff development for education in the '90s*. New York : Teachers College Press.
- Little, J. W. & McLaughlin, M.W. (Ed.). (1993). *Teachers work : Individuals, colleagues, and contexts*. New York : Teachers College.
- Little, J. W. (2007). Teachers' accounts of classroom experience as a resource for professional learning and instructional decision making. In P. A. Moss (Ed.), *Evidence and decision making : The 106th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I* (p. 217 – 241). Malden, MA : Blackwell.
- Masselter, G. (2004). *La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire*. Luxembourg : Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle et des sports.
- Mellouki, M. (2010). Approche de la réforme de l'éducation au Québec : par touches et retouches. In Mellouki, M. (Dir.) *Promesses et ratées de la réformation de l'éducation au Québec*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 403-431.
- Müller, K. & Stauffer, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Étude thématique nationale de l'OCDE. Rapport de base national suisse*. Berne : Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation (CORECHED).
- O'Connell Rust, F. (2009). Teacher Research and the Problem of Practice. *Teachers College Record* 111 (8), 1882-1893. <http://www.tcrecord.org/PrintContent.asp?ContentID=15506> (consulté le 30/12/2009).
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.
- Parent, G., Corriveau, L., Svoie-Zajc, L. Dolbec, A., Cartier, R., Toussaint, P., Laurin, G. & Bonneau, A. (1999). Formation continue du personnel enseignant : vers une culture de développement professionnel. In Gohier, C., Bednarz, N. Gaudreau, L., Pallascio, R. & Parent, G. (Ed.), *L'enseignant, un professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 119-143.
- Rice, J. (2003), *Teacher Quality : Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Washington D.C. : Economic Policy Institute.

- Staub, F. C. (2004). Transforming educational theory into usable knowledge : A case of co- constructing tools for lesson design and reflection. In B. Ralle & I. Eilks (Eds.), *Quality of practice-based research in science education* (p. 41 – 51). Aachen, Germany : Shaker.
- Thélot, C. (2003) (président de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École). *Le miroir du débat : ce que disent les Français de leur école*. Paris : La documentation française.
- Thélot, C. (2004) (président de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École). *Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : La documentation française.
- Thompson, C. L. & Zeuli, J. S. (1999). The frame and the tapestry : Standards-based reform and professional development. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession : Handbook of policy and practice* (p. 341 – 375). San Francisco : Jossey-Bass.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession. A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad. Technical Report*. Dallas : National Staff Development Council And Stanford : Stanford University.
- Villegas-Reimers, E. (2003) *Teacher professional development : an international review of literature*. Paris : Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO.
- Wiley, D. & Yoon, B. (1995). Teacher reports of opportunity to learn : analyses of the 1995 California Learning assessment System. *Education Evaluation and Policy Analysis* 17(3), 353-370.

Annexe

Questionnaire aux enseignants du secteur francophone de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel

Enquête

Formation continue des enseignantes et des enseignants

À qui s'adresse ce questionnaire ?

Ce questionnaire est destiné à tous les enseignants et les enseignantes du préscolaire, du primaire, du secondaire 1 et 2 de la formation générale et de l'enseignement spécialisé du secteur francophone du canton de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel.

Objectifs de l'enquête

L'enquête a pour objectif de faire un bilan des besoins et des attentes en formation continue des enseignantes et des enseignants. La formation continue est comprise ici dans son sens le plus large, englobant des activités *obligatoires ou facultatives*. Les renseignements collectés permettront également l'institution de formation (HEP) de connaître votre degré de satisfaction à l'endroit des activités que vous avez suivies **depuis l'automne 2007** et de coordonner ses efforts dans le domaine pour offrir des formations qui répondent aux besoins professionnels et personnels du personnel enseignant.

Manière de répondre

Il est très important de répondre à toutes les questions, sauf indications contraires. Vous pouvez généralement répondre en cochant la ou les cases de votre choix. Si vous désirez exposer brièvement votre point de vue sur l'une ou l'autre question, servez-vous des encadrés prévus à cette fin.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, mais seulement des réponses qui expriment le plus fidèlement possible votre point de vue.

Confidentialité

Les renseignements collectés à l'aide de ce questionnaire sont confidentiels.

En cas de difficulté

Si vous avez des problèmes techniques à remplir le questionnaire ou de la difficulté à le soumettre une fois rempli, veuillez le faire savoir à :

mhammed.mellouki@hep.bejune.ch

Merci à l'avance de votre collaboration

QUESTIONNAIRE

Votre formation pédagogique et académique initiale

1. Diplôme(s) d'enseignement obtenu(s) :

- ☐ Aucun
- ☐ Préscolaire
- ☐ Primaire
- ☐ Secondaire 1
- ☐ Secondaire 2
- ☐ Enseignement spécialisé
- ☐ Autre, précisez :

2. Lieu de formation à l'enseignement :

- ☐ École normale
- ☐ Haute école pédagogique
- ☐ Institut ou faculté universitaire
- ☐ Autre, précisez :

3. Année d'obtention du dernier diplôme d'enseignement :

Année :

4. Autre(s) diplôme(s) obtenu(s) :

- ☐ Secondaire 1
- ☐ Maturité ou équivalent
- ☐ Demi-licence (maturité + 2)
- ☐ Bachelor ou équivalent (maturité + 3)
- ☐ Licence (maturité + 4)
- ☐ Master (maturité + 5)
- ☐ DEA-DESS (maturité + 6)
- ☐ Doctorat
- ☐ Autre, précisez :

Milieu de travail, taux d'occupation et ancienneté dans l'enseignement

5. Canton où vous travaillez :

- ☐ Berne francophone

- ☐ Jura
☐ Neuchâtel

6. Niveau scolaire dans lequel vous enseignez :

- ☐ Préscolaire (répondez aux questions 9 et suivantes)
☐ Primaire (répondez aux questions 9 et suivantes)
☐ Secondaire 1 (répondez aux questions 7 et suivantes)
☐ Secondaire 2 (répondez aux questions 7 et suivantes)
☐ Enseignement spécialisé (répondez aux questions 7 et suivantes)
☐ Autre, précisez :

7. Champ disciplinaire dans lequel vous enseignez actuellement :

- ☐ Langues
☐ Mathématiques et sciences de la nature
☐ Sciences humaines et économiques
☐ Arts
☐ Éducation physique et sportive
☐ Autre, précisez :

8. Nombre de disciplines que vous enseignez actuellement :

- ☐ Une discipline
☐ Deux disciplines
☐ Trois disciplines et plus
☐ Autre, précisez :

9. Enseignez-vous des disciplines pour lesquelles vous n'avez pas été formé(e) pendant votre formation initiale ?

- ☐ Oui (combien, lesquelles ?) :
☐ Non

10. Diriez-vous que votre établissement accueille surtout des élèves provenant de :

- ☐ Familles de toutes les couches sociales
☐ Familles des classes moyennes et aisées
☐ Familles ouvrières et populaires

11. Nombre de classes dans votre établissement :

- ☐ Moins de 10
☐ 10-30
☐ 31-50
☐ 51 et plus

12. Proportion approximative des élèves allophones (parlant une langue étrangère en famille) dans vos classes :

- ☐ Négligeable (1 % ou moins)
- ☐ 10 % et moins
- ☐ 11 % à 20 %
- ☐ 21 % à 40 %
- ☐ Plus de 40 %

13. Nombre d'élèves en insertion ou ayant des difficultés particulières (dyslexie, dyscalculie, etc.) dans vos classes :

- ☐ 0
- ☐ 1-2
- ☐ 3-4
- ☐ 5 et plus

14. Votre taux actuel d'occupation :

- ☐ Moins de 50 %
- ☐ 50 % à 89 %
- ☐ 90 % et plus

15. Nature et durée de votre engagement ou de votre contrat :

- ☐ Remplacement occasionnel
- ☐ Remplacement de longue durée
- ☐ Engagement provisoire
- ☐ Engagement de longue durée « définitif »

16. Votre expérience dans l'enseignement :

- ☐ Moins de 5 ans
- ☐ 5-10
- ☐ 11-15
- ☐ 16-20
- ☐ 21-25
- ☐ 26-30
- ☐ 31-35
- ☐ 36 ans et plus

Expérience vécue de la formation continue

17. Distance de l'institution de formation continue la plus proche de votre domicile :

- ☐ À moins de 30 minutes

☐ Entre 30 et 60 minutes

☐ Plus d'une heure

18. À vos yeux, la formation continue des enseignant(e)s est :

☐ Très importante

☐ Moyennement importante

☐ Peu importante

☐ Pas du tout importante

19. Depuis l'automne 2007, avez-vous suivi des activités de formation continue liées à votre profession d'enseignant(e) ?

☐ **Oui** (passez à la question **23** et aux suivantes)

☐ **Non** (répondez aux questions **20 à 22**)

20. Si vous n'avez pas participé depuis l'automne 2007 à des activités de formation continue, veuillez indiquer pour quelle(s) raison(s). (Cochez une case par ligne).

	Essentiellement	En partie	Pas du tout
La période des cours de vacances ne me convenait pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'horaire des cours durant l'année ne me convenait pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les formations offertes ne répondaient pas à mes besoins	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La distance entre mon domicile et le lieu de formation était trop grande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mes supérieurs ne soutenaient pas ma participation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il me manquait de l'information au sujet des offres de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je ne voulais pas payer en tout ou en partie les coûts de participation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je manquais de temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je manquais de motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je n'avais pas assez confiance dans les formateurs et animateurs des formations offertes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai été déçu par les activités de formation continue suivies antérieurement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je doutais de l'apport des formations offertes à l'amélioration de ma pratique professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mes engagements professionnels prenaient tout mon temps	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'estimais que ma formation professionnelle était complète et suffisante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parce que j'avais des responsabilités familiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'avais d'autres responsabilités au sein de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'avais des problèmes de santé ou autres difficultés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (précisez :.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Si vous le désirez, expliquez pourquoi vous n'avez pas suivi de formations continues depuis l'automne 2007. (1000 signes).

22. Si vous le désirez, dites dans quelles conditions vous seriez disposé(e) à suivre des formations continues à l'avenir (1000 signes). (Passez ensuite à la question 30 et suivantes)

23. Indiquez quelles activités de formation continue vous avez suivies depuis l'automne 2007 et précisez si elles étaient obligatoires ou facultatives.
(Cochez la ou les cases appropriées).

Activités	Obligatoires	Facultatives
Cours, séminaires, exposés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cours à distance (CD-ROM, Internet, TICE)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Journée pédagogique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Groupe de travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation à l'encadrement des stagiaires de la HEP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visites dans les musées ou les autres attractions culturelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voyages d'études et séjours linguistiques et d'exploration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expérience d'enseignement à l'étranger (échange)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activités de développement personnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (précisez :.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Nombre de jours consacrés aux formations obligatoires, facultatives ou complémentaires suivies depuis l'automne 2007 (Répondez aux questions 24a et 24c).

24a. Formations obligatoires (exigées par le Département ou par la direction)

- ☐ Aucun
- ☐ 3 jours ou moins
- ☐ 4-10 jours
- ☐ 10-25 jours
- ☐ Plus de 25 jours

24b. Formations facultatives (sur décision personnelle)

- ☐ Aucun
- ☐ 3 jours ou moins
- ☐ 4-10 jours
- ☐ 10-25 jours
- ☐ Plus de 25 jours

24c. Formations complémentaires (menant à l'obtention d'un certificat, d'un diplôme, etc.).

- ☐ Aucun
- ☐ 3 jours ou moins
- ☐ 4-10 jours

- ☐ 10-25 jours
- ☐ Plus de 25 jours

25. Type de reconnaissance obtenue à l'issue des formations suivies (Cochez la ou les cases appropriées).

- ☐ Diplôme (exp. Licence, Bachelor, Master, doctorat, etc.)
- ☐ Certificat (exp.-2+2, passerelle 1-2P, économie familiale, superviseurs, directeurs d'établissement)
- ☐ Attestation de participation (exp. Formateurs et formatrices en établissement, médiateurs, développement personnel, immersion linguistique)
- ☐ Autre, précisez.....

26. Depuis l'automne 2007, avez-vous participé à des formations continues pour (cochez une case par ligne) :

	Essentiellement	En partie	Pas du tout
Actualiser vos connaissances dans les disciplines enseignées et leur didactique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous familiariser avec de nouveaux matériels d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vous informer sur d'autres méthodes et stratégies d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Étudier des réformes scolaires en cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mieux gérer vos classes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mieux connaître les nouveaux programmes d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explorer de nouvelles approches d'évaluations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adapter votre enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utiliser les nouvelles technologies (TICE)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Étudier une matière ou didactique pour lesquelles vous n'avez pas été formé(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gérer vos relations avec les parents d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gérer vos relations avec l'autorité scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analyser vos pratiques d'enseignement (pratique réflexive)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Être plus efficace dans votre enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Éviter un enfermement dans les routines et les pratiques sécurisantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prévenir un épuisement professionnel (burnout).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un développement personnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (précisez :.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Qu'est-ce qui influence votre choix d'une activité de formation continue ? (Cochez une ou plusieurs cases).

- ☐ Description du cours
- ☐ Réputation professionnelle du formateur (animateur)
- ☐ Recommandation d'un collègue enseignant
- ☐ Proximité avec un projet personnel de formation
- ☐ Obligation par l'autorité scolaire
- ☐ Autre (précisez :.....)

28. Degré d'efficacité des modalités des formations suivies depuis l'automne 2007 à répondre à vos besoins (cochez une case par ligne) :

	Très efficaces	Efficaces	Inefficaces	Ne s'applique pas
Cours, séminaires, exposés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cours à distance (CD-ROM, Internet, TICE)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Journée pédagogique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Groupe de travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formation à l'encadrement des stagiaires de la HEP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Visites dans les musées ou les autres attractions culturelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voyages d'études et séjours linguistiques et d'exploration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expérience d'enseignement à l'étranger (échange)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Activités de développement personnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres (précisez :.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Satisfaction des formations continues suivies depuis 2007

29. Jusqu'à quel point êtes-vous satisfait(e) ? (Cochez une case par ligne).

1 = Très insatisfait, **2** = Insatisfait, **3** = Satisfait, **4** = Très satisfait, **0** = Ne s'applique pas,

	1	2	3	4	0
Des conditions d'accès aux activités de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des contenus des formations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des compétences des formateurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De la durée des formations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des méthodes d'évaluation des activités de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des types d'activités des formations continues (cours, séminaires, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Du climat de formation et de l'engagement des participants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des moments des formations dans l'année scolaire (mois, semestre, été, vacances)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des moments des formations dans la carrière (début, milieux, vers la fin)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des moments des formations dans la semaine (week-end, soir, jour de travail, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des lieux et des organisateurs des formations (établissement scolaire, HEP, université, HES, CDIP, établissement privé)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De l'adéquation entre vos besoins et les formations suivies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De la contribution des formations à l'amélioration du climat de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Du statut des formations (obligatoires, facultatives, complémentaires)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des sources classiques d'information sur les activités de formation offertes (catalogue sur papier, bulletins et revues, brochure, affiche, collègue, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des sources d'information informatisées sur les activités de formation offertes (sites web, courriel, liste de distribution)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (précisez :.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 30. Si vous avez des commentaires à exprimer sur votre satisfaction ou insatisfaction des formations continues suivies depuis l'automne 2007, utilisez l'encadré ci-dessous (1000 signes)**

Vos besoins actuels et vos attentes en formation continue

- 31. De manière générale, à quelle(s) occasion(s) ressentez-vous le besoin de suivre des formations continues ? (Cochez une case par ligne).**

	Pas du tout	Peut- être	Tout à fait	Sans opinion
Surtout en début de carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plutôt en milieu de carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En fin de carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tout au long de la carrière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chaque fois où il y a des changements dans les programmes, le matériel, les moyens et les méthodes d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (précisez :.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Actuellement, avez-vous des besoins en formation continue dans les domaines suivants :

	Oui	Non
Nouvelles approches pédagogiques ou nouveaux modèles d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nouveaux programmes d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disciplines ou didactiques nouvelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caractéristiques socioculturelles et psychologiques des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Techniques et approches d'encadrement des stagiaires des HEP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Analyse des pratiques d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nouvelles techniques et approches de gestion de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nouvelles approches d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Communication avec les parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intégration des élèves ayant des besoins particuliers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disciplines d'enseignement et leur didactique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconversion professionnelle (autre degré d'enseignement, conseiller pédagogique, inspecteur, directeur, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (précisez :.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Moment idéal pour suivre une formation continue :

	Oui	Non
La première semaine des vacances d'été	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La dernière semaine des vacances d'été	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durant les vacances d'automne (Toussaint) ou de printemps (Pâques)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les mercredis après-midi (enseignants du secteur primaire)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durant les semaines scolaires, en dehors des heures de classe, à partir de 17 h 00	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durant les semaines scolaires, en dehors des heures de classe, à partir de 19 h 30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les samedis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toujours pendant les heures de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En partie pendant les heures de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En dehors des heures de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre (précisez :.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Lieu préféré pour suivre une formation continue :

	Cochez la ou les cases appropriées
À la HEP	<input type="checkbox"/>
À l'université ou dans une HES	<input type="checkbox"/>
Dans mon école ou un établissement scolaire du canton	<input type="checkbox"/>
Dans un établissement privé	<input type="checkbox"/>
N'importe où dans mon canton	<input type="checkbox"/>
Dans n'importe quel canton romand	<input type="checkbox"/>
N'importe où en Suisse	<input type="checkbox"/>
À distance (e-Learning)	<input type="checkbox"/>
À l'étranger (congrès, voyage d'études)	<input type="checkbox"/>
Autre (précisez :.....)	<input type="checkbox"/>

35. Si vous avez des commentaires sur la formation continue, son organisation, ses moments, ses lieux, sa durée, les formateurs, leurs compétences, leurs méthodes, etc., utilisez l'encadré ci-dessous (1000 signes).

Renseignements généraux (rappel : toutes les informations dans ce questionnaire sont confidentielles)

36. Votre sexe

☐ Homme

☐ Femme

37. Votre âge

- ☐ Moins de 30 ans
- ☐ 30-39
- ☐ 40-49
- ☐ 50-59
- ☐ 60 et plus

38. Situation familiale

- ☐ Seul(e) (passez à la question 39 et aux suivantes)
- ☐ En couple (répondez aux questions 38 et suivantes)

39. Si en couple, taux d'occupation du conjoint :

- ☐ Au foyer
- ☐ Travaille moins de 50 %
- ☐ Mi-temps
- ☐ Plein temps

40. Nombre d'enfants mineurs à charge

- ☐ Aucun
- ☐ 1 enfant
- ☐ 2 enfants
- ☐ 3 enfants et plus

41. Votre langue maternelle (première langue apprise en famille)

- ☐ Français
- ☐ Allemand
- ☐ Italien
- ☐ Autre, précisez :

Vous êtes arrivé(e) à la fin du questionnaire proprement dit. Avant de l'envoyer, nous vous prions de répondre à une dernière question et de fournir, le cas échéant, les renseignements demandés.

Cette enquête par questionnaire sera complétée par des entretiens réalisés en 2010-2011 avec les enseignantes et enseignants et les autres acteurs scolaires impliqués dans la formation continue.

Souhaitez-vous participer à cette deuxième phase de l'enquête ?

- ☐ Oui (merci de laisser vos coordonnées ci-dessous)

☐ Non

Pour être rencontré(e) en entretien en 2010-2011 :

Nom :

Prénom :

Adresse courriel :

Téléphone :

Mobile :

Pour envoyer le questionnaire rempli, cliquez sur
[soumettre](#)

